

CURRÍCULO, DISCURSO E CISNORMATIVIDADE: UMA ANÁLISE QUEER DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA (DCRB)

CURRICULUM, DISCOURSE AND CISNORMATIVITY: A QUEER ANALYSIS OF
THE BAHIA CURRICULUM REFERENCE DOCUMENT

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 13/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778464864](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778464864)

William Vieira de Souza¹

Ana Luiza Salgado Cunha²

Yan Caique de Souza Barros³

Hárllel Éric Benevides de Castro⁴

RESUMO

Examinar como o Documento Curricular Referencial da Bahia organiza discursivamente as categorias diversidade, gênero e sexualidade, problematizando de que modo tais formulações delimitam possibilidades de reconhecimento no espaço escolar é o foco deste artigo. Analisamos, os modos de enunciação dessas categorias a partir dos estudos do Currículo e estudos Queer. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental, fundamentada na análise de conteúdo do texto oficial. Os resultados indicam diversidade como categoria transversal e abrangente, gênero associado sobretudo à igualdade formal e sexualidade tratada sob enfoque preventivo, configurando enquadramentos que condicionam a pluralidade anunciada na política curricular, sem grandes possibilidades de articulação direta com entre a prática educativa e a multiplicidade da diferença.

Palavras-chave: currículo; gênero; sexualidade; diversidade; queer.

ABSTRACT

Examining how the Bahia Reference Curriculum Document discursively organizes the categories of diversity, gender, and sexuality, and problematizing how such formulations delimit possibilities of recognition within the school space, is the focus of this article. We analyze the modes of enunciation of these categories from the perspective of curriculum studies and queer theory. This is a qualitative study of a diversity nature, grounded in diversity analysis of the diversity text. The results indicate diversity as a transversal and comprehensive category, gender primarily associated with formal equality, and sexuality addressed under a preventive approach, configuring frameworks that condition the plurality announced in curricular policy.

Keywords: curriculum; gender; sexuality; diversity; curricular polic.

1. INTRODUÇÃO

Discussões contemporâneas no campo do currículo têm deslocado o foco das prescrições técnicas para os modos pelos quais conhecimentos, sujeitos e normas são produzidos em práticas discursivas. Desde o final do século XX, a incorporação de perspectivas pós-críticas tensionou a compreensão do currículo como simples organização de conteúdos, situando-o como espaço de disputas simbólicas e políticas (Silva, 1999; Silva, 2000). Nessa direção, o currículo passa a ser entendido, nesta pesquisa, como produção histórica, atravessada por relações de poder que incidem sobre o que pode ser dito, ensinado e legitimado nas instituições escolares.

A problematização das relações entre saber e poder contribui para compreender como determinados discursos se estabilizam e outros são marginalizados. Em Foucault (1996; 1999), o discurso não é apenas linguagem, mas prática que produz objetos, sujeitos e regimes de verdade. Ao serem incorporadas ao debate curricular, tais formulações permitem examinar documentos normativos como espaços nos quais se articulam normas, classificações e expectativas sobre quem pode ocupar a escola e sob quais condições.

No contexto brasileiro, as políticas curriculares recentes têm mobilizado categorias como diversidade, diferença, equidade e inclusão. Entretanto, a presença dessas categorias não implica, por si, deslocamentos nas formas de regulação das identidades. Estudos no campo da educação e das relações de gênero indicam que a escola historicamente operou por meio de dispositivos de normalização que delimitam modos legítimos de ser menino, menina, homem ou mulher (Louro, 2014; Louro, 2018). Tais processos

não se dão de maneira explícita apenas, mas também por silenciamentos e enquadramentos discursivos.

A categoria gênero, compreendida aqui como construção histórica e relacional, introduz uma curvatura nesse debate. Gênero constitui elemento de organização das relações sociais, articulando significados e hierarquias (Pedro, 2005). Butler (2019), ao discutir a performatividade, desloca a noção de identidade fixa e aponta para a repetição normativa que sustenta expectativas sobre corpos e sexualidades. Essas formulações tensionam currículos que operam a partir de pressupostos binários e heteronormativos.

No campo educacional brasileiro, pesquisas têm demonstrado que a abordagem de gênero e sexualidade nos documentos oficiais ocorre de modo instável, por vezes atravessada por disputas políticas e morais (Santos; Pereira; Soares, 2018). A emergência de controvérsias públicas em torno da chamada ideologia de gênero produziu efeitos concretos na formulação de políticas, resultando em deslocamentos terminológicos e supressões conceituais. Tais movimentos indicam que o currículo também participa de disputas mais amplas sobre o futuro social e sobre quais sujeitos podem ser reconhecidos.

A análise de documentos curriculares estaduais insere-se nesse cenário como possibilidade de examinar como tais disputas se materializam em textos normativos. O Documento Curricular Referencial da Bahia, publicado em consonância com diretrizes nacionais (Bahia, 2020), organiza orientações para a educação básica e define expectativas de aprendizagem. Ao fazê-lo, delimita campos de visibilidade e de silêncio em torno de gênero, sexualidade e diversidade.

A leitura do currículo como prática discursiva permite indagar não apenas o que é explicitamente mencionado, mas também os modos pelos quais determinadas categorias são formuladas, deslocadas ou omitidas. Bourdieu (1989) contribui para compreender como classificações oficiais produzem efeitos de legitimação, ao mesmo tempo em que naturalizam hierarquias. Nesse sentido, a linguagem curricular participa da constituição de fronteiras simbólicas que incidem sobre trajetórias escolares e sobre a permanência de estudantes cujas identidades escapam às normas dominantes.

Diante desse quadro, torna-se pertinente examinar como as categorias diversidade, diferença, gênero e sexualidade são tratadas em documentos que orientam a prática pedagógica na rede pública. A articulação entre estudos queer e análise de conteúdo possibilita observar como se organizam enunciados, ausências e recorrências, bem como seus possíveis efeitos na produção de subjetividades escolares. A partir dessa perspectiva, o currículo é tomado como espaço de disputa temporal, no qual memórias do passado e projeções de futuro se entrelaçam, definindo expectativas sobre quem pode permanecer e sob quais condições no interior da escola.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Currículo, Discurso e Produção de Normas

A compreensão do currículo como prática discursiva desloca sua análise do campo estritamente técnico para o campo das relações de poder que atravessam a produção de saberes escolares. Quando o currículo é tomado como representação, conforme argumenta Silva (1999), ele deixa de ser entendido como simples seleção neutra

de conteúdos e passa a ser examinado como construção histórica que organiza significados, institui identidades e delimita diferenças. Essa perspectiva permite problematizar a pretensa transparência dos documentos oficiais e situá-los como textos atravessados por disputas simbólicas.

Ao discutir identidade e diferença no âmbito dos estudos culturais, Silva (2000) sustenta que tais categorias não são dados naturais, mas efeitos de processos sociais e discursivos. O currículo participa desses processos ao nomear sujeitos, estabelecer classificações e produzir fronteiras entre o que é considerado normal e o que é marcado como outro. Não se trata apenas de incluir ou excluir temas, mas de compreender como a linguagem curricular participa da fabricação de posições de sujeito e de expectativas de conduta.

Essa abordagem encontra respaldo nas formulações de Foucault (1996), para quem o discurso é regulado por procedimentos que controlam sua produção, circulação e legitimação. A ordem do discurso implica mecanismos de exclusão e rarefação, que definem quem pode falar, sobre o quê e em quais condições. Quando transposta para o campo curricular, essa perspectiva permite examinar como determinados enunciados sobre gênero, sexualidade e diversidade são autorizados, enquanto outros permanecem à margem ou são formulados de modo indireto.

Em *História da Sexualidade*, volume I, Foucault (1999) argumenta que o poder não atua apenas por repressão, mas por meio da produção de saberes que classificam, descrevem e normatizam os corpos. A sexualidade, longe de ser silenciada, torna-se objeto de discursos especializados que a organizam e a regulam. Essa compreensão é proeminente para o exame de documentos

curriculares, pois indica que a simples presença de termos relacionados à diversidade não significa ausência de normatização. O modo como tais termos são articulados pode operar na consolidação de expectativas específicas sobre os sujeitos escolares.

Conforme Mombaça (2021) a norma é justamente aquilo que não se nomeia. Logo, por não ser nomeada, se faz mantedora de privilégios social, histórica e politicamente. Exemplifica-se o fato através ontologias do ser que, ao longo do tempo-espço, mantiveram seus privilégios em detrimento a subjugação de subjetividades em dissidência social, como, por exemplo, os sujeitos brancos, burgueses, cisgêneros e heterossexuais – ou, como os nomeia Preciado (2022), os sujeitos Necropolíticos, que gozam sadicamente de suas vidas vivíveis na medida em que corporeidades não condizentes a sua lógica de ser e existir são postas para o descarte.

Dessa maneira, torna-se urgente a nomeação destas normas dentro dos espaços educativos formais, como, por exemplo, nas escolas, visto que:

nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seus privilégios, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora (Mombaça, 2021, p. 76).

Não obstante, observa-se que a articulação entre currículo e discurso permite observar que os textos normativos não apenas

orientam práticas pedagógicas, mas instituem regimes de verdade sobre a infância, a adolescência e as identidades de gênero. Ao selecionar conteúdos e formular competências, o currículo estabelece parâmetros de inteligibilidade. Certas experiências tornam-se reconhecíveis, enquanto outras permanecem fora do campo do dizível. Nesse processo, identidade e diferença são continuamente produzidas, conforme argumenta Silva (2000), em relações que envolvem hierarquização e normalização.

A noção de representação desenvolvida por Silva (1999) contribui para compreender que o currículo não reflete uma realidade pré-existente, mas participa de sua construção. Ao representar o mundo social, o documento curricular organiza sentidos e fixa determinadas narrativas como legítimas. Essa operação envolve escolhas e exclusões que não se apresentam de forma explícita, mas que podem ser identificadas na análise das recorrências, ausências e articulações conceituais presentes no texto.

Nesse quadro teórico, o exame de um documento curricular estadual exige atenção às regularidades discursivas que estruturam suas formulações. A partir de Foucault (1996; 1999) e Silva (1999; 2000), torna-se possível investigar como a linguagem oficial produz normas e delimita o campo do possível na escola. O currículo é, assim, analisado como prática que organiza o passado e projeta expectativas de futuro, ao mesmo tempo em que participa da constituição de sujeitos reconhecíveis no interior das instituições educativas.

2.2. Teoria Queer, Performatividade e Normatividade Curricular

A incorporação da teoria queer ao campo educacional ocorreu em diálogo com estudos de gênero e sexualidade que problematizaram a naturalização das identidades e a organização binária dos corpos. No contexto brasileiro, esse movimento ganhou visibilidade a partir de investigações que examinaram a escola como espaço de produção e regulação de diferenças, especialmente no que se refere à sexualidade e às expressões de gênero (Louro, 2014; Louro, 2018). Ao deslocar o foco da identidade fixa para os processos que a constituem, a teoria queer introduziu uma chave analítica voltada à instabilidade das categorias e às normas que as sustentam.

As contribuições de Butler (2019) foram decisivas para esse deslocamento, ao propor que o gênero não corresponde a uma essência interior, mas a um efeito reiterado de práticas discursivas e corporais. A noção de performatividade indica que as identidades se constituem na repetição regulada de atos que produzem a aparência de estabilidade. Essa formulação rompe com explicações que associam gênero a determinações biológicas e permite compreender como normas sociais operam na constituição dos sujeitos desde a infância.

A performatividade de gênero, nesse sentido, envolve a inscrição de expectativas que tornam determinados corpos reconhecíveis e outros questionáveis. Butler (2019) argumenta que as normas de gênero operam como quadros de inteligibilidade, isto é, como critérios que definem quais vidas podem ser apreendidas como legítimas. No espaço escolar, tais quadros atravessam práticas pedagógicas, interações cotidianas e documentos curriculares, contribuindo para delimitar quais experiências são consideradas adequadas ao ambiente educativo.

Os regimes de inteligibilidade, articulados às relações de poder, produzem exclusões que nem sempre se apresentam de forma explícita. Foucault (1996; 1999) demonstra que o discurso não apenas descreve a realidade, mas participa de sua organização, instituindo classificações e hierarquias. Quando articuladas às normas de gênero, essas classificações podem resultar na marginalização de sujeitos que não se ajustam às expectativas dominantes, produzindo formas de abjeção que operam por meio do silêncio, da patologização ou da invisibilidade.

A cisheteronormatividade pode ser compreendida, nesse quadro, como matriz reguladora que pressupõe coerência entre sexo atribuído, identidade de gênero e desejo. Tal matriz estabelece padrões de normalidade que orientam práticas institucionais e produzem sanções simbólicas quando esses padrões são tensionados (Miskolci, 2017; Butler, 2019). No âmbito escolar, isso se manifesta em normas implícitas sobre comportamento, linguagem e organização dos espaços, que tendem a reiterar binarismos e expectativas heterossexuais.

A escola, portanto, não se limita a transmitir conteúdos sobre gênero, mas participa ativamente da produção de subjetividades. Louro (2014; 2018) sustenta que as instituições educativas operam na constituição de identidades ao estabelecer regras, rotinas e classificações que distinguem meninos e meninas, normal e desviante. O currículo integra esse processo ao definir quais temas são abordados, como são nomeados e em que termos são legitimados, podendo contribuir para a manutenção ou para o questionamento das normas vigentes.

A teoria queer oferece, assim, um potencial analítico para o exame de políticas curriculares ao problematizar a naturalização das categorias e ao indicar os efeitos das normas sobre corpos e trajetórias escolares. Ao tensionar a matriz cisheteronormativa e interrogar os regimes de inteligibilidade que atravessam os documentos oficiais, essa perspectiva possibilita analisar como o currículo pode produzir abjeção ou ampliar condições de reconhecimento. Tal abordagem não pressupõe respostas prévias, mas orienta a investigação das regularidades discursivas que organizam a presença, a ausência e a formulação de gênero e sexualidade nas políticas educacionais.

2.3. O DCRB e Sua Função Reguladora

O Documento Curricular Referencial da Bahia foi elaborado no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular e integra o conjunto de políticas educacionais voltadas à padronização de expectativas de aprendizagem no país. Publicado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o texto assume a função de orientar as redes públicas quanto à organização curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Bahia, 2020). Sua formulação se insere em um movimento nacional de alinhamento entre normativas federais e documentos estaduais, o que o posiciona como mediação entre diretrizes amplas e práticas locais.

A relação com a Base Nacional Comum Curricular é explicitada ao longo do documento, que adota suas competências gerais como eixo estruturador das aprendizagens esperadas (Brasil, 2017; Bahia, 2020). O DCRB afirma a necessidade de adequação às determinações nacionais, incorporando terminologias e princípios que derivam da BNCC. Essa vinculação não se limita à transposição

de conteúdos, mas envolve a internalização de uma lógica organizacional baseada em competências e habilidades, que orienta tanto a seleção de saberes quanto a definição de metas educacionais.

A estrutura interna do DCRB apresenta organização por etapas de ensino, áreas do conhecimento e componentes curriculares, acompanhada da descrição de competências e habilidades específicas. Essa organização confirma uma concepção de currículo orientada por resultados previamente definidos, nos quais a aprendizagem é traduzida em desempenhos observáveis (Bahia, 2020). Tal configuração aproxima-se de modelos que associam currículo a parâmetros mensuráveis, articulando planejamento pedagógico e avaliação em torno de expectativas formalizadas.

A ênfase nas competências e habilidades introduz uma determinada compreensão de sujeito escolar. Ao definir o que deve ser mobilizado cognitivamente e socialmente pelos estudantes, o documento delimita características desejáveis para o percurso formativo. Silva (1999; 2000) contribui para a análise desse movimento ao argumentar que o currículo, enquanto representação, participa da produção de identidades e diferenças. Nesse sentido, a descrição de competências não apenas orienta práticas didáticas, mas contribui para a construção de um perfil de estudante considerado adequado ao projeto educacional vigente.

A produção desse sujeito ideal de aprendizagem envolve a articulação entre autonomia, responsabilidade e adaptação a contextos sociais em transformação, conforme indicado nas formulações do documento (Bahia, 2020). Tais expectativas são

apresentadas como horizontes formativos comuns, aplicáveis ao conjunto dos estudantes.

Entretanto, ao estabelecer padrões gerais, o texto também delimita margens para aqueles que não se ajustam às normas implícitas de desempenho e comportamento. A análise discursiva permite observar como essas expectativas se estabilizam como referências legítimas, naturalizando determinadas formas de participação escolar (Foucault, 1996; Silva, 2000).

Compreendido como elemento da política curricular, o DCRB opera como dispositivo normativo ao articular saberes, práticas e mecanismos de regulação. Foucault (1999) sustenta que os dispositivos organizam campos de visibilidade e intervenção, produzindo efeitos sobre corpos e condutas. Ao definir conteúdos, competências e modos de organização pedagógica, o documento não apenas orienta o ensino, mas participa da regulação das experiências escolares. Assim, o DCRB pode ser analisado como texto que integra estratégias mais amplas de governo da educação, configurando parâmetros que incidem sobre o cotidiano das instituições e sobre a constituição dos sujeitos que nelas circulam.

3. METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como qualitativa (Yin, 2016), de natureza documental, voltada à análise de um texto normativo produzido no âmbito da política educacional estadual. A escolha por esse delineamento decorre da compreensão de que documentos oficiais constituem material privilegiado para o exame de discursos que organizam práticas e expectativas institucionais. O Documento Curricular Referencial da Bahia foi tomado como objeto de análise

por sua função orientadora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede estadual, configurando-se como fonte primária para a problematização das categorias mobilizadas ao longo do texto (Bahia, 2020).

O corpus foi constituído pela versão integral do documento publicado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (Bahia, 2020), considerando suas seções introdutórias, fundamentos teóricos, organização por áreas do conhecimento e descrições de competências e habilidades. A seleção concentrou-se nos trechos que abordam diversidade, gênero, sexualidade, direitos humanos e formação integral, bem como nas passagens em que tais termos aparecem de forma indireta ou são substituídos por expressões correlatas. Esse recorte permitiu examinar regularidades, ausências e deslocamentos sem dissociar os fragmentos do contexto mais amplo da política curricular.

Para o tratamento do material, adotou-se a análise de conteúdo conforme sistematizada por Bardin (2020), compreendida como conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter indicadores capazes de sustentar interpretações sobre as condições de produção e circulação dos discursos. O procedimento envolveu etapas de leitura flutuante, definição de unidades de registro, categorização e interpretação. A análise não se limitou à frequência de termos, mas buscou identificar articulações semânticas, recorrências e formas de enquadramento das categorias selecionadas.

A construção das categorias analíticas ocorreu de forma articulada ao referencial teórico mobilizado ao longo do estudo, especialmente às contribuições de Foucault (1996; 1999), Silva (1999; 2000) e Butler

(2019). As categorias foram organizadas a partir de eixos como normatividade, inteligibilidade, diversidade e silenciamento, permitindo examinar como o documento estrutura sentidos e delimita fronteiras discursivas. Esse movimento possibilitou relacionar os achados empíricos às discussões sobre currículo e produção de subjetividades, mantendo coerência entre fundamentação teórica e análise do corpus.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

4.1. A Categoria Diversidade

A análise do Documento Curricular Referencial da Bahia demonstra que o termo diversidade aparece de forma recorrente ao longo do texto, especialmente nas seções introdutórias e nos trechos dedicados aos princípios orientadores da educação básica (Bahia, 2020). A frequência do vocábulo indica sua inserção como categoria transversal, associada à formação integral e à promoção de direitos. Entretanto, a simples presença quantitativa do termo não permite inferir o modo como ele é conceituado ou operacionalizado no interior do documento.

A localização do termo diversidade concentra-se, em grande medida, nos capítulos que tratam de fundamentos pedagógicos, valores institucionais e competências gerais. Nessas passagens, o vocábulo é mobilizado em articulação com noções como cidadania, respeito e convivência. Quando o documento se volta às áreas do conhecimento e à descrição de habilidades específicas, a incidência do termo diminui, sugerindo uma dissociação entre princípios declarados e detalhamento curricular (Bahia, 2020).

Os contextos de enunciação apontam que diversidade é frequentemente associada a expressões amplas, como pluralidade cultural e diferenças individuais. Essa formulação aproxima-se de abordagens que tratam a diferença como dado genérico da realidade social, sem explicitar as relações de poder que atravessam tais distinções. Ao operar nesse registro, o documento tende a apresentar a diversidade como valor consensual, deslocando possíveis tensões políticas para um plano mais abstrato.

Observa-se, ainda, que o termo é frequentemente acompanhado de marcadores igualmente abrangentes, como inclusão e equidade, formando um campo semântico que privilegia a harmonização das relações escolares. Nesses casos, diversidade aparece como categoria agregadora, capaz de abarcar múltiplas diferenças sem detalhamento específico. Tal estratégia discursiva produz um efeito de universalização, no qual singularidades concretas são diluídas em formulações amplas.

Quando comparadas as passagens que tratam explicitamente de gênero e sexualidade com aquelas que mencionam diversidade de modo geral, percebe-se que o segundo termo ocupa posição mais visível e menos controversa. Essa diferença sugere que diversidade funciona como categoria que permite abordar diferenças sem nomeá-las diretamente. Foucault (1996) assinala que os discursos operam por mecanismos de seleção e exclusão, definindo o que pode ser dito de maneira direta e o que deve permanecer sob formas mais indiretas.

O exame das articulações conceituais indica que diversidade, no documento, é raramente acompanhada de definições precisas. O termo não é conceituado de modo sistemático, sendo empregado

em diferentes contextos sem delimitação clara de seu alcance. Esse uso recorrente, porém pouco definido, pode produzir um esvaziamento conceitual, no qual a categoria se torna polissêmica e adaptável a múltiplas interpretações (Bahia, 2020).

Ao assumir essa forma ampla, diversidade pode operar como estratégia conciliatória no interior do texto curricular (Silva, 1999; 2000). Em vez de tensionar normas específicas, o documento tende a formular a diferença como valor a ser respeitado, evitando explicitar conflitos relacionados a desigualdades estruturais. Butler (2019) argumenta que a nomeação das diferenças envolve disputas sobre reconhecimento e inteligibilidade. Quando tais diferenças não são explicitadas, permanece a indagação sobre quais sujeitos são efetivamente contemplados.

A recorrência do termo, associada à ausência de detalhamento sobre determinadas identidades, indica que diversidade cumpre função discursiva que organiza o texto em torno de consensos aparentes. Silva (1999) sustenta que o currículo, enquanto representação, produz efeitos de naturalização ao fixar determinados sentidos como universais. Nesse caso, diversidade tende a ser apresentada como princípio indiscutível, cuja formulação genérica reduz a possibilidade de questionamento sobre suas implicações concretas.

Dessa forma, a categoria diversidade no DCRB configura-se como elemento transversal que confere legitimidade ao documento no campo das políticas educacionais contemporâneas. Contudo, a análise das condições de enunciação e das associações semânticas sugere que sua amplitude pode limitar a explicitação de conflitos ligados a gênero e sexualidade. Ao operar como categoria

abrangente, diversidade contribui para organizar o discurso curricular em torno de valores compartilhados, ao mesmo tempo em que mantém sob formulação indireta questões que poderiam tensionar de modo mais explícito as normas presentes na escola.

4.2. Gênero: Presença Regulada

A leitura do Documento Curricular Referencial da Bahia indica que o termo gênero aparece de forma pontual e situada, sobretudo em trechos vinculados a princípios de igualdade e direitos humanos (Bahia, 2020). As ocorrências explícitas não configuram eixo estruturador do texto, mas surgem associadas à promoção do respeito e à prevenção de discriminações. Essa presença delimitada sugere que a categoria é admitida no plano formal, sem ocupar posição de destaque na organização das competências e habilidades.

Quando observadas as seções dedicadas às áreas do conhecimento, nota-se que gênero raramente é desenvolvido como objeto de reflexão sistemática. Em diversos momentos, o termo é substituído por expressões amplas, como diversidade ou diferenças, o que dilui sua especificidade conceitual (Bahia, 2020). Essa substituição aproxima-se do movimento identificado por Pedro (2005), segundo a qual a categoria gênero pode ser esvaziada quando convertida em marcador genérico de desigualdade, sem explicitação de suas dimensões históricas e políticas.

As ausências também constituem elemento saliente da análise. Em passagens nas quais se discutem relações sociais, convivência escolar e formação cidadã, não há detalhamento sobre como as desigualdades de gênero se manifestam no cotidiano educativo.

Foucault (1996) argumenta que o discurso opera tanto pelo que enuncia quanto pelo que silencia. Assim, a rarefação de referências diretas ao gênero pode indicar um controle sobre a extensão do debate no interior do documento.

A relação entre gênero e igualdade é predominantemente formulada em termos formais. O documento afirma a necessidade de garantir igualdade de oportunidades e combater discriminações, mas não desenvolve análise sobre as estruturas que produzem assimetrias entre homens, mulheres e sujeitos que não se enquadram na lógica binária (Bahia, 2020). Louro (2014) sustenta que a escola participa da produção de diferenças ao reiterar expectativas sobre masculinidades e feminilidades, o que demanda abordagem que vá além da simples declaração de igualdade.

Ao tratar o gênero apenas como dimensão da igualdade jurídica ou moral, o texto tende a evitar a problematização das normas que organizam os corpos e os comportamentos no espaço escolar. Butler (2019) argumenta que as normas de gênero estabelecem limites discursivos que definem quais corpos importam e quais permanecem em posição de marginalidade. Quando tais limites não são explicitamente questionados, mantém-se a matriz que regula a inteligibilidade das identidades.

A substituição recorrente de gênero por termos mais amplos contribui para atenuar possíveis controvérsias. Santos, Pereira e Soares (2018), ao analisarem documentos curriculares, indicam que a abordagem de gênero pode ser formalmente assegurada sem que haja desenvolvimento consistente nas orientações pedagógicas. Esse movimento resulta em presença regulada da categoria,

admitida como princípio geral, mas pouco articulada às práticas curriculares específicas.

Além disso, a formulação adotada no documento não estabelece diálogo aprofundado com perspectivas que compreendem o gênero como construção histórica e relacional. Pedro (2005) ressalta que a categoria adquire potência analítica quando vinculada à análise das relações de poder que organizam as diferenças. No texto examinado, essa dimensão aparece de modo indireto, sem detalhamento sobre como tais relações atravessam conteúdos, metodologias ou avaliações.

A escola, conforme argumenta Louro (2018), constitui espaço no qual normas de gênero são reiteradas por meio de rotinas, linguagens e expectativas institucionais. Quando o currículo não explicita tais mecanismos, tende a naturalizá-los. A ausência de problematização mais direta pode limitar a compreensão de como desigualdades de gênero se articulam com outras formas de hierarquização no ambiente escolar.

Dessa forma, a presença do gênero no DCRB caracteriza-se por inserção controlada, vinculada a princípios de igualdade formal e respeito, mas com reduzido aprofundamento conceitual. A análise sugere que a categoria é reconhecida como tema legítimo, porém circunscrita a enunciados gerais, o que delimita seu alcance no interior da política curricular. Esse enquadramento confirma os limites da abordagem apresentada e aponta para a necessidade de examinar como tais formulações incidem sobre as práticas e sobre o reconhecimento de sujeitos no espaço escolar.

4.3. Sexualidade e Silenciamento

A análise do Documento Curricular Referencial da Bahia indica que as menções à sexualidade são menos frequentes do que aquelas relacionadas à diversidade ou à igualdade. Quando o termo aparece de forma direta, está geralmente associado a conteúdos vinculados às Ciências da Natureza ou à temática da saúde, sobretudo no que se refere ao corpo humano e à prevenção de doenças (Bahia, 2020). Essa localização sugere enquadramento específico, que circunscreve a sexualidade a dimensões biológicas e sanitárias.

As referências indiretas à sexualidade ocorrem por meio de expressões como respeito às diferenças, convivência e direitos humanos. Nessas passagens, não há explicitação de orientações sexuais ou identidades dissidentes, o que desloca o debate para um plano abstrato. Foucault (1999) demonstra que a sexualidade, na modernidade, torna-se objeto de discursos especializados que a classificam e a regulam; contudo, tais discursos podem operar também pela limitação do que é nomeado de forma explícita.

O enquadramento biomédico é perceptível nas seções que tratam de educação para a saúde, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e mudanças corporais na adolescência (Bahia, 2020). A sexualidade é abordada como dimensão do desenvolvimento físico, vinculada a riscos e cuidados. Essa abordagem tende a priorizar aspectos fisiológicos e preventivos, deixando em segundo plano discussões sobre desejo, identidade ou relações de poder que atravessam as experiências sexuais.

Esse recorte aproxima-se de modelos nos quais a sexualidade é tratada como questão de controle e gestão dos corpos. Foucault (1999) argumenta que o discurso científico contribuiu para a organização de saberes que classificam comportamentos e

estabelecem normas de conduta. Ao limitar a sexualidade ao campo biomédico, o documento reduz a possibilidade de problematizar dimensões sociais e culturais que incidem sobre a constituição das identidades.

A ausência de reconhecimento identitário constitui elemento significativo da análise. Não há detalhamento sobre orientações sexuais ou identidades de gênero dissidentes nos trechos dedicados à sexualidade. Butler (2019) sustenta que o reconhecimento depende da possibilidade de nomeação dentro dos quadros discursivos disponíveis. Quando determinadas identidades não são mencionadas, sua existência permanece fora do campo da inteligibilidade institucional.

Além disso, a associação predominante entre sexualidade e prevenção pode produzir efeito de vinculação entre diferença e risco. Louro (2014) observa que a escola frequentemente aborda a sexualidade sob a lógica da proteção e do controle, evitando discussões sobre prazer ou diversidade de experiências. Tal enquadramento contribui para consolidar entendimento restrito do tema, no qual a dimensão normativa não é explicitamente questionada.

A regulação moral aparece de forma implícita na ênfase em comportamentos considerados adequados ao ambiente escolar. Embora o documento utilize linguagem pautada em direitos e respeito, não há desenvolvimento consistente sobre a pluralidade das vivências sexuais. Pedro (2005) destaca que categorias como gênero e sexualidade adquirem densidade analítica quando vinculadas às relações históricas de poder; sua formulação genérica tende a neutralizar conflitos e desigualdades.

A invisibilidade de determinadas experiências não se dá apenas pela ausência nominal, mas também pelo enquadramento que privilegia perspectivas heterossexuais como padrão implícito. Miskolci (2017) argumenta que a heteronormatividade opera de modo difuso, estruturando expectativas sociais mesmo quando não é explicitamente enunciada. No documento analisado, a ausência de referências diretas a orientações não heterossexuais sugere manutenção desse padrão como horizonte silencioso.

A articulação entre silenciamento e regulação pode ser compreendida à luz da ordem do discurso descrita por Foucault (1996), na qual mecanismos de exclusão definem limites do que pode ser dito. A sexualidade, quando reduzida ao campo biomédico ou preventivo, é autorizada sob determinadas condições, enquanto outras dimensões permanecem à margem. O controle não se manifesta por proibição explícita, mas pela delimitação temática e conceitual.

Dessa forma, a abordagem da sexualidade no DCRB caracteriza-se por presença controlada e por enquadramento predominantemente sanitário. A ausência de reconhecimento identitário e a formulação indireta das diferenças produzem invisibilidades que incidem sobre a experiência escolar de sujeitos dissidentes. A análise sugere que o documento mantém a sexualidade sob regime de nomeação restrita, o que limita a problematização das normas que organizam corpos e desejos no espaço educativo.

4.4. Currículo, Temporalidade e Produção de Futuros

O currículo, compreendido como prática discursiva, reorganiza o passado ao selecionar tradições, teorias e valores que passam a

compor a narrativa oficial da escolarização. Ao definir conteúdos, competências e princípios, o Documento Curricular Referencial da Bahia articula heranças da tradição escolar com demandas contemporâneas, produzindo uma memória normativa que orienta o presente (Bahia, 2020). Essa reorganização não é neutra, pois implica escolhas sobre quais saberes devem ser preservados e quais podem ser deslocados ou silenciados (Silva, 1999; 2000).

A memória curricular inscreve continuidades ao reiterar concepções consolidadas de sujeito, aprendizagem e convivência. Mesmo quando incorpora terminologias associadas à diversidade e aos direitos, o documento mantém referências que dialogam com modelos tradicionais de organização escolar, baseados em padronização de expectativas e hierarquização de conteúdos (Silva, 2000). Nesse movimento, o passado é reinscrito sob nova linguagem, sem ruptura com estruturas normativas anteriores.

A projeção de futuro aparece vinculada à formação de estudantes capazes de mobilizar competências consideradas necessárias à vida social contemporânea. O texto (Bahia, 2020), delineia um horizonte no qual autonomia, responsabilidade e participação são atributos esperados do sujeito escolar. Entretanto, esse sujeito ideal é descrito a partir de parâmetros gerais que não problematizam as desigualdades estruturais que atravessam as experiências de gênero e sexualidade, o que delimita o alcance da pluralidade anunciada.

A inclusão proposta pelo documento opera sob determinadas condições discursivas. A diversidade é reconhecida como princípio, mas sua concretização depende da adequação às normas que estruturam o currículo. Butler (2019) argumenta que o reconhecimento é regulado por quadros de inteligibilidade que

definem quais vidas podem ser legitimadas. Quando tais quadros não são tensionados, a inclusão tende a ocorrer dentro de limites previamente estabelecidos, mantendo fronteiras implícitas entre o aceitável e o marginal.

Ao dialogar com o presente dossiê, que problematiza currículo e discurso na articulação entre passado e futuro, a análise do DCRB demonstra como políticas curriculares participam da produção de temporalidades educacionais. O documento reinscreve tradições, projeta expectativas e organiza possibilidades de reconhecimento no espaço escolar. As implicações políticas desse movimento dizem respeito à forma como sujeitos são nomeados, incluídos ou mantidos em posição periférica. A análise sugere que a produção de futuros no currículo está vinculada à permanência de normas que, embora atualizadas na linguagem, continuam a delimitar os contornos da experiência escolar.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida buscou examinar como o Documento Curricular Referencial da Bahia organiza discursivamente as categorias diversidade, gênero e sexualidade, indagando em que medida tais formulações mantêm ou tensionam normas que regulam a inteligibilidade dos sujeitos na escola. Ao tratar o documento como política curricular e como prática discursiva, a análise concentrou-se nos modos de enunciação, nas recorrências e nos silenciamentos que atravessam o texto. O problema proposto conduziu à observação de que não apenas a presença dos termos é acentuada, mas também as condições sob as quais são mobilizados e os limites que circunscrevem seu uso.

Os resultados indicam que a diversidade assume posição de destaque no plano declaratório, funcionando como categoria ampla e agregadora, enquanto gênero aparece de forma regulada e sexualidade é predominantemente enquadrada sob perspectiva preventiva e biomédica. A substituição de termos específicos por expressões mais genéricas, bem como a ausência de reconhecimento explícito de identidades dissidentes, produz efeitos de invisibilidade. A inclusão anunciada no documento ocorre dentro de parâmetros previamente definidos, o que delimita a pluralidade possível e mantém como referência um sujeito ideal ajustado às expectativas formuladas no texto.

No campo dos estudos do currículo, a análise contribui ao corroborar que políticas curriculares não apenas organizam conteúdos e competências, mas também participam da produção de normas, temporalidades e formas de reconhecimento. Ao examinar a articulação entre linguagem oficial, memória escolar e projeção de futuro, o estudo amplia o debate sobre as implicações políticas das escolhas discursivas presentes em documentos normativos. Tal movimento carrega a necessidade de leitura atenta das políticas educacionais, considerando seus efeitos na constituição de sujeitos e na definição dos limites da experiência escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/2025-08/DCRB%20MODALIDADES_19_08_25.pdf. Acesso em: 14 nov 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 13 set 2025.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. 1. ed. São Paulo: Crocodilo, 2019. Disponível em: https://transreads.org/wp-content/uploads/2021/07/2021-07-28_61015fcd45193_CorposqueimportamoslimitesdiscursivosdosexoPortuguezeEditionbyJudithButlerz-lib.org_.pdf. Acesso em 29 jan. 26.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Edições Loyola, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Autêntica, 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Autêntica, 2017.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora.** 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro de vos fala:** relatório para uma acadêmica de psicanalistas. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica.** História (São Paulo), v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

SANTOS, Nathany Ribeiro Lima; PEREIRA, Sara; SOARES, Zilene Moreira Pereira. **Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências.** Simpósio Gênero e Políticas Públicas, v. 5, n. 1, p. 1170-1184, 2018. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/SGPP/article/view/1230>. Acesso em: 17 nov 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. **A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **The poetics and politics of curriculum as representation.** Pedagogy, Culture and Society, v. 7, n. 1, p. 7-33, 1999.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Pós-graduado em Gênero e Sexualidade na Educação

(UFBA), Pós-graduado em Direitos Humanos e Contemporaneidade (UFBA). Pós-graduando em História, Ciências, Ensino e Sociedade (UFABC/SP), Professor da Educação Básica. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9733-4366>.

² Doutora em Educação (UFSCAR). Professora Adjunta no DFCH/UESB, Professora do quadro permanente do PPGED/UESB e do PPGELS/UNEB. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9244-130X>

³ Mestre em Educação (PPGED/UESB); Especialista em Psicologia Clínica (NUCAFE/RJ), Bacharel em Psicologia (UNIFTC/PROUNI). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8792-4385>

⁴ Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS, UNEB Campus VI). Pós-graduado em Psicologia (UNIFG Guanambi – BA). Docente do curso de Medicina (Faculdade de Ciências Médicas – Afya Guanambi, BA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7809-8162>