

**O CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS:
POSSIBILIDADES DE RE-EXISTÊNCIA À OFENSIVA ANTIGÊNERO
NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO¹**

**THE REFERENCE CURRICULUM OF THE STATE OF MINAS
GERAIS: POSSIBILITIES OF RE-EXISTENCE TO THE ANTI-
GENDER OFFENSIVE IN BRAZILIAN HIGH SCHOOL**

**EL CURRÍCULO REFERENCIA DEL ESTADO DE MINAS GERAIS:
POSSIBILIDADES DE RE-EXISTENCIA A LA OFENSIVA
ANTIGÊNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BRASILEÑA**

Carolina Giovannetti²
Shirlei Sales³

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar o Currículo Referência de Minas Gerais do Ensino Médio, com foco nas questões de gênero. A análise, documental e bibliográfica, foi realizada com base nos documentos curriculares do Ensino Médio: a BNCC e o CRMG. A partir dos estudos pós-críticos do currículo e de gênero, argumentamos que, apesar das intensas disputas, tensões e imposições promovidas no momento da elaboração e posterior homologação da BNCC do Ensino Médio, especialmente com a exclusão das discussões de gênero no currículo nacional, resistências foram organizadas, possibilitando a inclusão do debate sobre gênero por meio das políticas curriculares em Minas Gerais. Defendemos que o currículo é um espaço contestado e que pode, também, funcionar como um mecanismo de resistência.

Palavras-chave: Ensino Médio; Currículo Referência de Minas Gerais; resistência; gênero.

Abstract

This text aims to analyze the Minas Gerais Reference Curriculum of High School (MGRC), with a focus on gender issues. The analysis, both documentary and bibliographic, was conducted based on the high school curricular documents: the *National Common Core Curriculum* (BNCC) and the MGRC. Drawing on post-critical studies of curriculum and gender, we argue that, despite the intense disputes, tensions, and impositions during the formulation and subsequent ratification of the BNCC for High School, particularly with the exclusion of gender discussions in the national curriculum, resistances emerged, enabling the inclusion of gender debates through the

¹ Este artigo contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), edital CNPq/MCTI/FNDCT nº 40/2022 - Pró-Humanidades.

² Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1640-4803>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1119138640496687>. E-mail: carolinagiovannetti@hotmail.com

³ Pós-doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4446-9508>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4103701137389818>. E-mail: shirlei.sales@hotmail.com



curricular policies in Minas Gerais. We advocate that the curriculum is a contested space and can also function as a mechanism of resistance.

Keywords: High School; Minas Gerais Reference Curriculum; resistance; gender.

Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar el Currículo Referencia de Minas Gerais para la Educación Secundaria, con un enfoque en las cuestiones de género. El análisis, documental y bibliográfico, se realizó a partir de los documentos curriculares de la Educación Secundaria: la BNCC y el CRMG. A partir de los estudios post-críticos del currículo y de género, argumentamos que, a pesar de las intensas disputas, tensiones e imposiciones durante la elaboración y posterior homologación de la BNCC para la Educación Secundaria, especialmente con la exclusión de las discusiones de género en el currículo nacional, se organizaron resistencias que permitieron la inclusión del debate sobre género a través de las políticas curriculares en Minas Gerais. Sostenemos que el currículo es un espacio disputado y que también puede funcionar como un mecanismo de resistencia.

Palabras clave: Educación Secundaria; Currículo Referencia de Minas Gerais; resistencia; género.

Introdução

O Ensino Médio no Brasil tem sido historicamente alvo de intensos debates e reformas legais, especialmente na segunda década do século XXI. A universalização da oferta, a garantia de permanência e a melhoria da qualidade dessa etapa educacional são questões que o governo brasileiro ainda não conseguiu assegurar para todos/as os/as estudantes. Entretanto, nas últimas décadas, foram adotadas medidas imediatistas, com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio, tornando-o mais eficiente e atraente para os jovens.

Neste artigo, propomos analisar as mudanças normativas implementadas no Ensino Médio, com ênfase na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e na homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), focando na execução da reforma nos estados brasileiros. Concentramos nossa análise nas políticas educacionais relacionadas ao currículo oficial do Ensino Médio, a partir da Lei da Reforma, no estado de Minas Gerais. A análise também considera a implementação da Reforma do Ensino Médio, que teve início com a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016) e foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017)⁴.

Salientam-se os processos de implementação da reforma e de construção do chamado Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais, com base nos estudos de gênero. O objetivo

⁴ Em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece novas diretrizes para o Ensino Médio. Entre as principais mudanças, destaca-se o retorno das 2.400 horas para a formação geral básica, com exceção da formação técnica profissional, que contará com um total de 2.100 horas. Os impactos dessa nova lei ainda serão objeto de análise em pesquisas futuras.

deste estudo é compreender como se deu a construção do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), especialmente considerando que, na BNCC do Ensino Médio, as questões de gênero foram quase completamente excluídas, em um momento de avanço reacionário no Brasil, após golpe⁵ de 2016 (Giovannetti & Sales, 2020; 2021).

Metodologicamente, adotamos uma análise discursiva dos documentos, com foco na interface entre conhecimento, cultura e poder, observando a historicidade de suas elaborações, valores, sentidos e modos de funcionamento do currículo a ser desenvolvido nas escolas por meio dos documentos normativos do Ensino Médio e pela proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). O objetivo foi identificar, em documentos curriculares oficiais, informações que forneçam subsídios para explicar e analisar o CRMG, contextualizando o momento histórico e político nacional e regional, principalmente interligando esses documentos às regulamentações impostas pela Lei da Reforma. Selecionamos os documentos oficiais de Minas Gerais, disponíveis no *site* da SEE-MG.⁶

Uma das etapas metodológicas da pesquisa que subsidia este artigo foi o levantamento do tratamento dispensado pelo CRMG às questões de gênero. Para isso, utilizou-se a ferramenta eletrônica de busca da palavra “gênero” no documento curricular. Nesse processo, foram excluídas as menções relativas a “gêneros textuais”, advindas do campo da linguagem. Com esse procedimento, detectamos 36 ocorrências do termo “gênero”. A operação seguinte consistiu em recortar todos os excertos que continham esse verbete, identificando-os precisamente com suas respectivas referências. Todos esses fragmentos foram organizados em um arquivo de texto digital. O próximo passo consistiu em ler minuciosamente o material selecionado para criar as categorias analíticas em torno das quais os trechos foram agrupados. Foram observadas quatro categorias, sobre as quais foi realizado o trabalho analítico que será sistematizado à frente.

Diante do que observamos nos documentos curriculares oficiais, argumentamos que, mesmo com as intensas disputas, tensões e imposições ocorridas durante a elaboração e

⁵ Diversos estudos afirmam que o processo de *impeachment* que destituiu Dilma Rousseff do poder, em 2016, foi um golpe parlamentar e midiático e que o fato de ter se cumprido o rito do processo de *impeachment* previsto constitucionalmente não garante a lisura do processo (Mattos; Bessone & Mamigonian, 2016; Souza, 2016).

⁶ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 9 jan. 2025.

posterior homologação da BNCC do Ensino Médio, especialmente com a exclusão das discussões de gênero do documento nacional, foram organizadas resistências, de modo a garantir que o debate sobre as questões de gênero fosse incluído nas políticas curriculares em Minas Gerais. Nesse contexto, apesar da intensa campanha política e midiática contra os estudos de gênero, que culminou na eliminação da menção direta de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), segundo Claudia Vianna e Alexandre Bertolini (2020, p. 19), mais da metade dos planos estaduais de educação, “ainda que de formas bastante distintas, inseriu questões relativas à agenda das mulheres, sob uma perspectiva de gênero, na sua redação final”.

No cenário político atual, marcado pelo avanço reacionário e de neoconservadorismo, principalmente durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), eleito pelo Partido Social Liberal (PSL)⁷, observa-se que, em meio às disputas por projetos políticos do que ensinar, do que considerar como válido, em Minas Gerais foi elaborado um currículo que apresenta alternativas aos ditames que estão estabelecidos pela política neoconservadora. Assim, em consonância com Vianna e Bertolini (2020, p. 21), acreditamos que as políticas curriculares atuais se configuram em “um cenário que exige a percepção das fissuras e das tensões, porque elas são muito importantes para a luta por manutenção de direitos”.

Este texto insere-se na perspectiva dos estudos curriculares em educação e dos estudos de gênero. Nosso objetivo é entender, nesse contexto de disputas e de controle sobre a distribuição do conhecimento, como as questões de gênero são tratadas nos documentos oficiais do Ensino Médio. Entendemos gênero, em conformidade com Judith Butler (2014, p. 253), ou seja, um “mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados”. Poder, resistência e até mesmo o discurso antigênero influenciam a construção de gênero, de modo que não apenas refletem “os significados inteligíveis na cultura com relação a gênero, mas também para atualizar e até transgredir as normas nessa atualização” (Myrrha & Sales, 2023, p. 4). Resistência é aqui compreendida com

⁷ Em novembro de 2021, Jair Bolsonaro se filia ao Partido Liberal (PL).

base nos aportes foucaultianos, tal como definiu Butler (2018, p. 145): “a resistência consiste em trazer à tona um novo modo de vida, uma vida mais possível de ser vivida que se oponha à distribuição diferencial da condição precária, então os atos de resistência vão dizer não a um modo de vida ao mesmo tempo que dizem sim a outro”.

Os estudos de gênero e as discussões sobre esse tema nos currículos oficiais, objeto de análise deste artigo, são um importante elemento para a desestabilização das normas de gênero, para o combate às desigualdades de gênero e às injustiças sociais, inserindo-se na luta por uma sociedade mais justa. Ao reconhecermos a importância dos estudos de gênero e da história das mulheres nos currículos, é relevante mencionar que, a partir de 2025, será obrigatório em todo o país o estudo das contribuições de mulheres à história. Os currículos dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas e privadas deverão abordar as experiências e as perspectivas femininas na história do Brasil e do mundo. Essa normativa foi estabelecida pela Lei nº 14.986 (Brasil, 2024), publicada no dia 26 de setembro de 2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), determinando que as escolas devem garantir que seus currículos apresentem diferentes aspectos da contribuição feminina na história, na ciência, nas artes e na cultura, tanto do Brasil quanto mundo. De acordo com a nova legislação, deverão também ser destacadas as contribuições, as vivências e as conquistas de mulheres na ciência, na sociedade, nas artes, na cultura, na economia e na política. A lei sancionada institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, que deverá ser realizada anualmente, na segunda semana do mês de março, em todas as escolas de Educação Básica. Nesse sentido, o currículo pode ser também um espaço de visibilidade e de resistência tanto para as mulheres quanto para os estudos de gênero.

Neste artigo, compreendemos currículo como um campo de disputas por projetos de sociedade e de vida, entendendo-o como “potente meio de produção de discursos, criando verdades, interesses e conceitos, por meio dos quais torna suas orientações indelevelmente ‘naturais’ e ‘necessárias’ no contexto educacional” (Carvalho, 2015, p. 467). Assim, os currículos se configuram como mecanismos de formação e constituição dos sujeitos, nos quais são estabelecidas verdades, poderes e saberes. Pretende-se, na argumentação analítica, articular as categorias currículo, gênero, poder, cultura, conhecimentos e resistência. “Assim, com

diferentes visões, abordagens e problematizações – de diferentes modos e com enfoques variados –, as produções curriculares mostram que o currículo é um campo de luta em torno do conhecimento” (Paraíso, 2019, p. 1.416), um campo de tensionamentos e de resistências.

Sobre o contexto de produção das políticas públicas de educação e dos currículos oficiais, na perspectiva das relações de gênero, Vianna e Bertolini (2020, p. 4) informam que a arena de disputas na elaboração de currículos

[...] evidencia um tenso processo de negociação que determina a concretização, mas também a supressão de reformas, planos, projetos, programas e ações implementadas, separada ou articuladamente, pelo Estado e pelos movimentos sociais e ações coletivas que pressionam por novas políticas públicas, pela ocupação de espaços na administração pública e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Tanto o Estado quanto movimentos sociais, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais presentes nesse processo.

Nesse sentido, os currículos configuram-se como uma arena de embates, tensões, argumentações, negociações. Isso se deve ao fato de que “os currículos são elementos centrais na atividade educativa e expressam significativamente as noções, concepções, conceitos e preconceitos sobre a sociedade, a ciência, a educação e o ser humano, no momento em que são elaborados” (Cerri, 2004, p. 214). Entendemos que as disputas em torno do currículo e da definição do conhecimento são questões incontornáveis diante das demandas por representação social que interpelam as escolas. Assim, defendemos que gênero é uma importante ferramenta para o enfrentamento das desigualdades sociais e, principalmente, para o enfrentamento ao machismo, ao sexismo e ao patriarcalismo.

O texto está dividido em quatro seções, além desta introdução. Na Primeira analisamos o histórico da Reforma do Ensino Médio e o processo de implementação nos estados. Em sequência, propomos uma breve descrição da composição dos documentos da BNCC e do CRMG. Em uma terceira seção, analisamos o documento do CRMG, a partir dos estudos de gênero, entendendo o currículo como resistência ao neoconservadorismo. E, por fim, sintetizamos nossas análises nas considerações finais.

Imposição da Reforma do Ensino Médio e implementação nos estados do Brasil

Desde o decreto da Medida Provisória nº 746, em 2016, a reforma do Ensino Médio tem sido objeto de muitas críticas e contestações. Estudantes, especialistas em educação e educadoras/es de todo o país têm se mobilizado para barrar as atrocidades impostas. Diversas ações têm sido realizadas, desde a ocupação das escolas e das universidades, passando por inúmeros atos de rua, até manifestações no ciberespaço e a elaboração de cartas, moções de repúdio etc. Ainda assim, a Medida Provisória nº 746 foi convertida na Lei nº 13.415, que em 2017 alterou a LDB de 1996. A lei tem sido considerada um retrocesso perigoso para a educação nacional, cujos danos têm sido denunciados em diversas produções acadêmicas (Silva & Scheibe, 2017; Corrêa, Ferri & Garcia, 2022)⁸. Diante disso, a Rede EMPesquisa⁹ se organizou para investigar a implementação da reforma nos diferentes estados brasileiros. Em Minas Gerais, fazemos parte de um grupo de pesquisadoras/es que, em colaboração com a EMPesquisa, tem acompanhado os trabalhos no estado.

Em relação à legislação educacional para o Ensino Médio, o PNE, estabelecido pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, estipulou diversas metas para o decênio 2014-2024. Tais metas, direta ou indiretamente, se relacionam ao Ensino Médio. Entre as metas do PNE, havia a prescrição da produção de uma base nacional curricular. Em 2014, o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o processo de discussão sobre a base nacional curricular (Aguiar, 2018). A BNCC começou, então, a ser construída em 2015, resultando na chamada “primeira versão” da base nacional, que foi disponibilizada para consulta pública. Em sequência, no ano de 2016, após a incorporação de sugestões de alterações, a chamada “segunda versão” da base foi colocada à disposição para novas discussões que envolveram milhares de educadores/as e especialistas da área.

Entretanto, após a ruptura democrática em 2016, com a destituição da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), houve também uma mudança drástica no processo de elaboração da BNCC, devido à imposição da Medida Provisória nº 746, editada pelo então

⁸ Mais recentemente, no ano de 2024, podemos citar, também, o livro Ensino Médio “Em debate”: Pesquisas, Currículos, Tensões e Disputas (Gonçalves, Giovannetti & Aguiar, 2024). Livro disponível para download no site do Observatório da Juventude: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/livros-links-artigos-2/#9>

⁹ Grupo Ensino Médio em Pesquisa, criado em 2014, liderado por Nora Rut Krawczyk e Mônica Ribeiro da Silva e composto por mais de 50 pesquisadoras/es de diferentes instituições no país.

presidente Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), para alterar a área da educação, através de mudanças radicais nos artigos da LDB de 1996. A referida medida provisória foi convertida na Lei nº 13.415, que foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017 por Temer. A lei estipulou as bases do que se convencionou chamar “Reforma do Ensino Médio” e alterou a LDB, estabelecendo uma mudança na estrutura dessa etapa do Ensino Básico, na qual ampliou-se o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, pautada na BNCC. Para Samilla Pinto e Savana Melo (2021, p. 7), a BNCC do Ensino Médio “apresenta-se como importante contributo para o cumprimento das alterações no ensino médio definidas na Lei n. 13.415/2017, complementando, assim, o projeto de educação instituído no país, que consiste em esvaziar a formação dos estudantes”. A BNCC corrobora esse processo de reorganização curricular e legitima as mudanças desencadeadas com a Reforma do Ensino Médio.

Em meio às divergências de organização, de teoria e de conteúdos da BNCC para o Ensino Médio, essa etapa foi retirada do documento da Educação Básica e a construção da BNCC prosseguiu sem a interligação com a etapa do Ensino Médio. O documento da BNCC foi homologado em seguida pelo MEC, em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Aguiar, 2018). Essa última versão apresenta mudanças significativas, sendo um texto bastante reformulado, embora tenha sido apresentado como uma continuidade em relação às versões anteriores.

A base para o Ensino Médio, entregue em abril de 2018 pelo MEC ao CNE, foi aprovada sem grandes ressalvas, no dia 4 de dezembro de 2018 e seguiu para homologação em 14 de dezembro de 2018. A homologação da BNCC foi, então, efetuada em meio às discussões que tomaram o país, em virtude da emergência de grupos reacionários e a eleição para a Presidência da República de um representante da extrema-direita, Jair Bolsonaro. Esses grupos reivindicam pautas e demandas nas esferas educacionais e associam qualidade de educação à organização de currículos únicos, como a BNCC.

Uma das forças que se tornaram marcantes em um cenário de ruptura democrática foi a organização Escola sem Partido (ESP), coordenada pelo advogado Miguel Nagib. Essa entidade foi criada visando combater o que chamam de doutrinação ideológica nas escolas. Suas ideias

foram utilizadas como plataformas de campanha para a ascensão de agentes políticos da extrema-direita no Brasil. As mudanças no Ensino Médio estão inseridas nesse contexto político, sendo as discussões curriculares sobre diversidade e representatividade tratadas como “ideologia de gênero”, em uma ofensiva reacionária transnacional. Nesse cenário, gênero passou a ser uma categoria combatida, perseguida e objeto de disputas.

Tratar o gênero como objeto de disputa e enfrentamento de políticas antigênero na educação com foco em seu tratamento nos planos de educação significa assumir o desafio de romper com o entendimento sobre a “ideologia de gênero” como a estratégia de ocultação ou cortina de fumaça frente a questões mais sérias em nossa sociedade (Vianna & Bertolini, 2020, p. 8).

As ações de grupos reacionários influenciam os currículos escolares e o ensino da educação brasileira, que vão desde a exclusão de gênero no PNE, até as tentativas de coibir ações pedagógicas, através da via judicial ou da desqualificação de conteúdos e de perseguição às professoras e aos professores. “O programa reacionário em curso manipula informações, faz desacreditar nos dados e nas teorias, desqualifica temas espalha Fake News. Com esses procedimentos, busca fechar o processo de significação” (Paraíso, 2019, p. 1420). Defendemos, em contraposição a essas ideias, que os estudos de gênero têm um grande potencial educativo, incentivando a promoção da diversidade, da cidadania e da igualdade de gênero.

Retomando análise do processo de imposição da Reforma do Ensino Médio, em linhas gerais, a reforma promete a flexibilização curricular por meio de itinerários diversos em torno de cinco eixos formativos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. O texto da lei, no artigo 36, determina que

o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

A Reforma do Ensino Médio apoia-se, assim, em uma concepção restrita de currículo, respaldada na BNCC e inserida no patamar de condição necessária para o desenvolvimento da

qualidade da educação no Brasil. Atrela-se a proposição de reformas curriculares a uma suposta qualidade e neutralidade do ensino da Educação Básica. A aplicação da BNCC faz parte de uma política educacional do governo federal, cujo objetivo declarado é melhorar a qualidade da educação brasileira por meio da subordinação do ensino escolar às avaliações externas em escala nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Prova Brasil, obrigando os estados da federação a seguirem a BNCC. Nesse contexto, os estados têm que criar políticas curriculares subsumidas à BNCC, pois as/os estudantes serão testadas/os baseando-se em avaliações organizadas pelo MEC e respaldadas pela base.

A Lei nº 13.415/2017 reduziu a formação geral básica, destinada aos conteúdos da BNCC de 2.400 horas para no máximo 1.800 horas, conforme o quinto parágrafo do artigo 35-A, em que consta: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). A formação geral, cultural e científica das/os estudantes é consideravelmente reduzida e não ampliada, como se anuncia. O tempo restante é destinado a uma preparação para estudos complementares em uma das áreas de formação, incluindo preparação para o mercado de trabalho.

Acreditamos que, com a justificativa de promover a interdisciplinaridade, essa organização pautada em “áreas do conhecimento” diminui as potencialidades de cada disciplina, dispersando o arcabouço teórico-metodológico próprio de cada uma delas. Isso tem efeitos diretos nas políticas de alocação de vagas docentes e distribuição de encargos didáticos, tendo em vista que a formação docente é disciplinar.¹⁰ Essa reestruturação educacional potencializa a ideia de competência, termo que foi convertido às demandas da reestruturação produtiva desde, aproximadamente, 1990, somando paulatinamente as noções geralmente vinculadas à esfera emocional ou psíquica, culminando em nosso século com a concepção de competência socioemocional (Silva, 2018). Ainda para Mônica Ribeiro da Silva (2018, p. 12), o estudo das prescrições curriculares oficiais mostra que “o apelo à noção de competências

¹⁰ Para um melhor entendimento da questão, confira: Dourado & Sales (2022).

como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade” (Silva, 2018, p. 12).

Além desses aspectos, é importante salientar que as políticas educacionais passam por sucessivos processos de tradução e transformação desde a sua elaboração até sua implementação efetiva na prática pedagógica das escolas. Configura-se um incessante processo de negociação de sentidos em torno do que é prescrito na política. Dessa forma, é preciso considerar que, apesar de todos os problemas discutidos neste tópico, é possível que as/os professoras/es realizem ações interessantes e potentes ao ressignificar, na prática, as propostas prescritas no âmbito da política.

Breve descrição da composição dos documentos: aproximações e diferenças da BNCC e do CRMG

O Currículo Referência de Minas Gerais foi homologado no dia 7 de abril de 2021, em reunião extraordinária do Conselho Estadual de Educação (CEE-MG). A publicação da portaria normatiza o parecer apresentado pelo referido conselho. Segundo Andreia Rezende Garcia-Reis e Giovana Rabite Callian (2021), o CRMG foi organizado a partir da homologação da BNCC em 2018, em conjunto com um processo nacional de elaboração de documentos estaduais em consonância com a BNCC.

O documento foi entregue aos/às conselheiros/as no final de 2020, depois de ter sido elaborado e discutido durante o ano de 2019 em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime-MG). Segundo a SEE-MG, o documento foi construído por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC). O CRMG baseia-se na seguinte perspectiva curricular:

O Currículo diz respeito à organização escolar. Dessa forma, ele é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de assimilá-los. Nesse contexto, esperamos que a BNCC, o Currículo Referência e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola indiquem caminhos para que aulas sejam pensadas, planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, da convivência

com as diferenças, da superação dos obstáculos e do exercício pleno da autonomia (Minas Gerais, 2021a, p. 17).

A construção do documento oficial em questão iniciou-se em 2019, momento em que, segundo a SEE-MG, foram selecionadas/os 25 profissionais da educação que seriam as/os redatoras/es do currículo (Minas Gerais, 2021a). A construção e elaboração do CRMG foi “conduzida por grupos de trabalho de currículo que reuniram profissionais de diversas áreas e diversas partes do estado” (Garcia-Reis & Callian, 2021, p. 7). Foi instituído um grupo de trabalho no âmbito da SEE (composto das/os redatoras/es do currículo) e um grupo de servidoras/es públicas/os e demais colaboradoras/es, que “participaram de encontros formativos realizados pelo Ministério da Educação (MEC), além de formações internas oferecidas a professores e pesquisadores de universidades mineiras” (Garcia-Reis & Callian, 2021, p. 7).

O Parecer nº 192 da CEE-MG informa que as/as professoras/es escolhidas/os para elaborar o documento participaram de formações realizadas pelo MEC e pela própria SEE, além de terem “vasta experiência na rede pública estadual e municipal de ensino, professores com experiência acadêmica e em sala de aula, aptos, pois, a escrever uma proposta curricular que é para e da própria rede mineira de educação” (Minas Gerais, 2021b, p. 5). Para o processo de construção do currículo, a SEE-MG divulga que oportunizou

encontros realizados nos diversos territórios para que educadores e comunidade escolar pudessem debater a versão preliminar do documento e apresentar propostas para ampliá-la. Realizamos a consulta pública online com mais de 650 contribuições que foram analisadas pela equipe e adequadamente inseridas no documento, tornando-o mais colaborativo e representativo das diversas Minas Gerais. Envolvendo 120.000 profissionais de todas as partes do estado, a versão preliminar do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais contou com a participação de 13 escolas piloto (Minas Gerais, 2021a, p. 12).

O documento expressa que, “para a construção do Currículo Referência, também foram feitos momentos de escuta dos estudantes e a realização de uma consulta pública”.¹¹ “Contou também com o processo de consulta pública on-line e encontros municipais realizados nos

¹¹ Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/9-banco-de-noticias/158-secretaria-de-educacao-publica-portaria-homologando-o-curriculo-referencia-do-ensino-medio-de-minas-gerais>. Acesso em: 9 jan. 2025.

diversos territórios em parcerias entre as redes de ensino” (Minas Gerais, 2021a, p. 11). Entretanto, é preciso considerar que o momento de elaboração do currículo coincidiu com o período da pandemia de Covid-19, que exigiu o fechamento das escolas no processo de isolamento social entre, principalmente, os anos de 2020 e 2021. As investidas dos governos pós-golpe de 2016 de padronização curricular e da formação de professoras/es, por meio das referidas bases (Diniz-Pereira, 2021), tiveram, no contexto pandêmico da Covid-19, um ambiente propício à sua operacionalização, articulada entre o Estado e grandes corporações empresariais (Hypolito, 2021).

No contexto das reformas para ampliar o controle da classe hegemônica sobre os processos educacionais, inscreve-se a elaboração de documentos norteadores, como a BNC-Formação, que objetiva implantar mudanças no campo da formação inicial e continuada das/dos professoras/es, em consonância com os preceitos da BNCC, em evidente investimento da política educacional para promover a padronização do currículo da Educação Básica e da formação de professoras/es (Hypolito, 2021; Diniz-Pereira, 2021).

Quanto à elaboração do currículo de Minas Gerais, destacamos os vínculos intrínsecos do CRMG à BNCC, nos quais os pareceres do CEE-MG divulgam que um “currículo alinhado à BNCC é pedra fundamental” (Minas Gerais, 2021b, p. 2). Nesse sentido, afirma-se que “para construir o Novo Ensino Médio em nossa unidade da federação, um novo currículo apresenta-se como uma excepcional e imprescindível oportunidade” (Minas Gerais, 2021b, p. 2).

Atendendo à BNCC, o CRMG do Ensino Médio é composto pela Formação Geral Básica – que considera as aprendizagens comuns e obrigatórias que foram definidas pela BNCC –, e os Itinerários Formativos – parte do currículo em que, em tese, ocorre a escolha das/dos alunas/os do itinerário que se relaciona com seus interesses. Assim, alinhado à Base Nacional, o documento curricular de Minas Gerais adota a flexibilidade como premissa de organização curricular, defendendo a construção de currículos e proposições pedagógicas que tenham como objetivo o desenvolvimento do protagonismo das/dos estudantes, além de fortalecer o desenvolvimento de seus projetos de vida.

O Currículo Referência, em conformidade com a BNCC, apresenta uma proposta de flexibilização curricular cujo objetivo é o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens essenciais de todos os estudantes mineiros e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a consolidação da formação integral dos jovens e adultos (Minas Gerais, 2021a, p. 45).

Há, assim, um alinhamento da proposta consolidada no CRMG ao currículo nacional proposto com base na BNCC. No entanto, na análise documental foi possível constatar que, enquanto a BNCC negligenciou as questões de gênero e sexualidade, abordando a temática uma única vez em todo o documento do Ensino Médio (Giovannetti & Sales, 2020), o CRMG menciona o tratamento das relações de gênero 36 vezes, como discutiremos a seguir.

Currículo e gênero: resistência ao neoconservadorismo

Gênero é uma categoria para pensar as relações sociais historicamente construídas entre homens e mulheres (Scott, 1995). Considerar as relações de gênero como categoria analítica significa dizer que todo fenômeno histórico e social tem uma dimensão de gênero. Defendemos a importância dos estudos de gênero, principalmente, porque no Brasil é preciso considerar o problema do sexismo e da violência contra as mulheres que atinge as diversas classes, raças, etnias, posições políticas e ideológicas, sendo um problema latente e urgente de discussão em nossa sociedade.

Os dados referentes às diversas violências contra as mulheres no Brasil são assustadores e demonstram que, infelizmente, a violência é parte da sociedade brasileira e da vida de meninas e mulheres no país. Segundo informações disponíveis no *Atlas da violência 2023* do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, “quase 30% das brasileiras sofreram algum tipo de violência ou agressão durante o ano de 2022” e estima-se que, “a cada ano, haveria no mínimo 822 mil estupros no país, sendo que apenas 8,2% desses casos chegam ao conhecimento das polícias”. O *Atlas* informa que “na última década, entre 2011 e 2021, mais de 49 mil mulheres foram assassinadas no Brasil” (Cerqueira & Bueno, 2023, p. 42). Em Minas Gerais, o Ligue 180, serviço oferecido pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania de atendimento

gratuito e confidencial que acolhe mulheres em situação de violência, registrou um aumento de 32,6% nas denúncias no ano de 2024.¹²

Esses dados alarmantes e elevados exigem medidas drásticas de mudanças no enfrentamento às violências de gênero, demandando políticas públicas que envolvam as mais diversas dimensões da vida humana como a educação, a família, a saúde, a renda, a igualdade racial e de oportunidades. Interditar os debates de gênero e impedir que discussões importantes para as mulheres, para a população negra, para a população LGBTQIA+, debates ligados à diversidade e aos direitos humanos sejam realizados nas escolas, excluindo conteúdos considerados doutrinários, sob a alegação de serem ideologias, é uma forma de retrocesso e de impedir a pluralidade nas escolas.

A temporalidade das disputas em torno do conceito de gênero está diretamente relacionada a diferentes moralidades – mobilizadas por atores diversos e, em alguns casos, até antagônicos – no que se refere às desigualdades entre mulheres e homens e ao controle da sexualidade. Está também relacionada ao processo de ressignificação da agenda de direitos humanos e da própria noção de cidadania, em um período de consolidação das democracias liberais em diversas partes do mundo” (Vaggione, Machado & Biroli, 2020, p. 16).

Os estudos de gênero vêm sendo deliberadamente questionados e interditados por um avanço do neoconservadorismo na sociedade brasileira, mas que também é bastante latente mundialmente. Em consonância com Juan Marco Vaggione, Maria das Dores Machado e Flávia Biroli (2020, p. 25, grifos das/o autoras/o), entendemos que o termo “neoconservadorismo” nos possibilita “caracterizar o fenômeno em sua emergência *no momento político atual, ressaltando as coalizões diversas que o sustentam em um contexto específico*” e o termo neoconservadorismo tem íntima conexão com “as disputas em torno do gênero e os processos correntes de erosão da democracia” (Vaggione, Machado & Biroli, 2020, p. 8). Nesse contexto político, torna-se relevante fortalecer e multiplicar os estudos de gênero em âmbito nacional, problematizando a ofensiva antigênero nos currículos e dando visibilidade às resistências na educação.

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/ligue-180-central/em-minas-gerais-ligue-180-registra-aumento-de-32-6-nas-denuncias-em-2024> Acesso em 18 fev. 2025.

Com a finalidade de analisar e categorizar como os estudos de gênero são tratados no currículo mineiro, agrupamos as 36 diferentes menções às questões de gênero em quatro categorias de análise:

1. perspectiva constatativa: identificar, reconhecer e respeitar a diversidade de gênero (23 registros);
2. perspectiva problematizadora: identificar/problematizar preconceitos e discriminações de gênero (4 registros);
3. perspectiva interventora: combater desigualdades, exclusões e violências de gênero (5 registros);
4. perspectiva interseccional: articular categorias (5 registros, sendo um deles duplamente categorizado nas categorias 3 e 4).

A primeira perspectiva, a constatativa, é aquela que prevalece no CRMG, com 23 registros identificados. Considerando os limites deste artigo, discutiremos algumas dessas ocorrências. De acordo com os estudos de gênero, esse tipo de abordagem prescrita no currículo, embora necessária, é insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho curricular efetivo de superação das desigualdades e enfrentamento das violências. No entanto, em um contexto político de tentativa de banir a temática de gênero das escolas, que algumas/alguns estudiosas/os nomeiam como ofensiva antigênero (Myrrha & Sales, 2023), tal presença, ainda que insatisfatória, nos parece oferecer uma chance muito maior para que a temática seja incluída nos currículos das escolas em Minas Gerais, resistindo à exclusão constatada na BNCC. Essa perspectiva pode ser analisada a seguir:

Para a diversidade e para a inclusão, exige-se, na escola, outro modo de viver em que professoras(es) e estudantes empreendam a tarefa de aprender coletivamente. Nesse sentido, o respeito às diferenças geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, às condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e às linguagens diferenciadas, dentre outras, devem permear a construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas (Minas Gerais, 2021a, p. 23).

Identifica-se, também, no documento a importância de se perceber as juventudes do Ensino Médio em sua diversidade, suas características próprias e demandas:

Para isso deve-se deixar de trabalhar com idealizações cristalizadas na figura de um estudante abstrato e realizar o exercício de enxergar, ouvir, refletir e dialogar com as diversidades raciais, de gênero, de classe social, de orientação sexual, de origem urbana e do campo, de expectativas quanto ao futuro, entre outros múltiplos elementos que compõem as identidades dos jovens (Minas Gerais, 2021a, p. 62).

O CRMG propõe que os problemas do Ensino Médio sejam analisados em conexão com questões macroestruturais de nossa sociedade, decorrentes de injustiças históricas e violências diversas, o que pode ser verificado no excerto: “As estatísticas sobre essa etapa do ensino mostram de maneira irrefutável que a reprovação e a evasão escolar têm cor, gênero, orientação sexual, classe social e região geográfica” (Minas Gerais, 2021a, p. 65). Nessa passagem, no CRMG parece-se admitir que “gênero opera estruturando o próprio currículo” (Dal’Igna, Klein & Meyer, 2016, p. 470) e produzindo efeitos nas chances diferenciadas de êxito escolar.

No campo das Ciências Humanas, tão atacada em contexto de avanço reacionário no Brasil, é o que mais vezes inclui a temática de gênero no documento curricular de Minas Gerais. Percebe-se, assim, que o documento analisado destaca a importância de uma educação para a diversidade, reconhecendo as múltiplas identidades e propondo uma educação pautada no respeito. A dimensão do respeito é condição necessária para uma sociedade justa. No entanto, essa perspectiva tem sido apontada como insuficiente, sendo necessário um trabalho curricular que problematize de maneira mais profunda as relações de poder na produção da diferença e da desigualdade (Silva, 2011). Ainda na área das Ciências Humanas, especificamente na seção de Sociologia, afirma-se que:

Ao democratizar importantes discussões realizadas por pesquisadoras/es da área de Ciências Sociais sobre a realidade social, a presença da Sociologia no Currículo Referência permite às/aos jovens o estudo de temas amplamente discutidos em seu cotidiano, como identidade, trabalho, desigualdade social, gênero, classe, raça, sexualidade, cultura, violência, entre outros, de maneira crítica e informada, o que dificilmente seria possível se o ensino de Sociologia não fizesse parte do currículo nessa etapa do ensino, etc. (Minas Gerais, 2021a, p. 228-29).

Na seção de sociologia, afirma-se que se compreende a “concepção de gênero como construção social” (Minas Gerais, 2021a, p. 235) e, ainda, que é importante a “aplicação dos

conceitos de diversidade, alteridade e desigualdade nos estudos das relações sociais; Reconhecimento a partir de estudos do campo da Ciências sociais das diversidades ligadas às questões de gênero, raça e regionais e geracionais” (Minas Gerais, 2021a, p. 253-254). Sabemos que o conceito de gênero busca enfatizar as possibilidades históricas e sociais constituidoras do feminino e do masculino (Scott, 1995). No CRMG, observa-se essa questão e também se propõe que as/os estudantes terão o incentivo de analisar e refletir “sobre as diversidades e desigualdades ligadas à questão identitária (questão étnico/racial, gênero, geracional), além de problemas sociais enfrentados pela comunidade (violência contra mulher, tráfico de drogas, práticas de discriminação racial, homofobia etc.)” (Minas Gerais, 2021a, p. 305), relacionando a realidade de suas escolas e comunidades escolares ao contexto nacional e mundial.

Ainda na perspectiva constatativa, na seção “Princípios e Fundamentos da Educação Profissional e Técnica como Itinerário formativo” é expresso que, entre os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), está o “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes” (Minas Gerais, 2021a, p. 335). Nesse sentido, estabelece-se como princípio da Educação Profissional e Tecnológica a valorização da pluralidade de gênero, étnica e racial, o que consideramos ser um importante passo para uma escola mais diversa e para um ensino mais inclusivo.

Nesta primeira categoria, a perspectiva constatativa, concordamos que a abordagem é feita “diluindo as questões de gênero na grande chave dos direitos humanos, da cultura da paz e do respeito entre homens e mulheres, sem nenhuma menção específica às múltiplas desigualdades que esses termos podem conter, como se seus significados fossem autoevidentes” (Vianna & Bertolini, 2020, p. 14). Isso é perceptível, por exemplo neste excerto: “a juventude é caracterizada por sua diversidade e, nesse sentido, podemos falar de juventudes que irão se concretizar nas diferentes condições sociais, culturais, de gênero e racial desses sujeitos” (Minas Gerais, 2021a, p. 394).

Na segunda categoria, que nomeamos de “perspectiva problematizadora”, os preconceitos e discriminações de gênero são identificados, nomeados e problematizados,

avanzando além da mera constatação. Compõem essa categoria o questionamento dos problemas sociais e a problematização de situações da sociedade. No conteúdo de artes, por exemplo, na habilidade “Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos”, propõe-se a

Vivência e experimentação em processos de criação artística que problematizam estereótipos e preconceitos de classe, raça e gênero por meio de determinados estilos de dança (danças populares e folclóricas, de tradição, danças africanas, dança afro, danças urbanas, dentre outras) (Minas Gerais, 2021a, p. 120).

Percebe-se a preocupação curricular com a dança, visando quebrar estereótipos e preceitos discriminatórios e, em consonância com Carla Char (2020, p. 42), a “importância de corpo e pensamento dançarem como ato de resistência no território de um currículo”. Propõem também, no currículo de Ciências da Natureza, mais especificamente no conteúdo de Química, ações que problematizam os dilemas da sociedade, inserindo as questões de gênero e desenvolvendo o pensamento crítico nas/nos estudantes:

A comunicação de descobertas e conclusões próprias das Ciências da Natureza possibilita a conexão do conteúdo associado aos diferentes contextos e cria novas oportunidades, dialogando com a diversidade presente no estado de Minas Gerais, como, por exemplo, analisar eticamente o uso de substâncias e reações químicas em contextos históricos relacionados à diferentes conflitos históricos, no Brasil e no mundo. Outro exemplo relaciona-se às situações atuais de desigualdade de gênero, ao refletir sobre o preconceito da Mulher na Ciência, ampliando a discussão e o desenvolvimento crítico e argumentativo dos estudantes (Minas Gerais, 2021a, p. 183).

Há uma preocupação em problematizar a ciência como uma verdade universal e em propor reflexões sobre a produção científica. Tomaz Tadeu da Silva afirma que “[...] o currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos” (Silva, 2011, p. 94). Assim, um currículo que problematiza a produção científica e busca trazer reflexões sobre as conexões

históricas da ciência e sobre as desigualdades de gênero na ciência é um importante instrumento para a problematização social, categoria que está presente no excerto acima.

Na seção referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no item “6.6.1 Normatização, Legislação e Histórico da Educação de Jovens e Adultos: a EJA como direito”, afirma-se que “a garantia da Educação Básica de qualidade ao público jovem e adulto implica o reconhecimento da juventude e da vida adulta como tempos de direito e a responsabilização do Estado em implementar políticas educacionais específicas para esses sujeitos” (Minas Gerais, 2021a, p. 388). No documento, é também mencionado que, “apesar dos progressos, é inaceitável a existência de 880 milhões de adultos não escolarizados, a discriminação de gênero e raça nos sistemas educacionais e a qualidade da aprendizagem ainda a desejar” (Minas Gerais, 2021a, p. 391). Nesse sentido, argumenta-se que é necessária uma problematização eficiente quanto aos problemas relacionados à EJA, sendo “inaceitável” a permanência de tantas pessoas jovens, adultas e idosas sem acesso à educação escolarizada.

A terceira categoria de abordagem das questões de gênero é a perspectiva interventora, que visa combater desigualdades, exclusões e violências de gênero. Consideramos que essa perspectiva é mais atuante para a transformação social, com propostas de mudança da sociedade por meio do currículo. Por exemplo, no conteúdo de Sociologia, a habilidade “Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos” sugere a necessidade de “análise das formas de violência ligadas às questões de gênero e as maneiras de superá-las” (Minas Gerais, 2021a, p. 255).

Ainda no conteúdo de Sociologia, na habilidade “Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas”, destaca-se a necessidade de “[analisar] o papel das teorias científicas nos campos das Ciências Humanas e Biológicas na construção e desconstrução dos preconceitos ligados às questões raciais, de classe, de gênero e questões geracionais (juventudes)” (Minas Gerais, 2021a, p. 256). Assim, é perceptível no documento oficial de Minas Gerais uma perspectiva interventora, prescrevendo-se a necessidade de discussões no âmbito escolar, por meio do

currículo, para desconstruir paradigmas sociais e propor uma intervenção social. O documento ainda afirma que

[...] não é possível garantir o direito humano à educação de qualidade para todos e todas no Brasil sem enfrentar as desigualdades e discriminações de raça, articuladas a outras desigualdades que marcam a realidade brasileira, como as de renda, gênero (homens e mulheres), região (campo/cidade), as relacionadas a deficiências, orientação sexual, dentre outras (Minas Gerais, 2021a, p. 405-406).

Propondo medidas interventoras para a análise de fenômenos sociais e de gênero, o currículo escolar pode ser uma ferramenta de transformação social. Entendendo o currículo como um território contestado, podemos afirmar que ele tem o potencial de tensionar as desigualdades sociais e, por isso, é essencial garantir que mulheres, pessoas do campo, indígenas, negros e negras, entre outros agentes sociais, estejam representados/as nas escolas, por meio de propostas curriculares que rompam com o paradigma da história única e do ser humano universal. Assim, corrobora-se com Chimamanda Ngozi Adichie, que afirma: “[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade” (Adichie, 2019, p. 32). Ainda nesse contexto, é necessário que os estudantes possam ter seus projetos de vida considerados, a fim de mudar sua realidade, como se observa no excerto a seguir:

É importante que, ao refletir sobre seus projetos pessoais, o estudante estabeleça ações de curto, médio e longo prazos e que essas ações tenham um impacto positivo em sua qualidade de vida, tendo em vista sua condição socioeconômica, cultural, de gênero, afetivo-sexual, racial e étnica. Tais aspectos devem ser refletidos de maneira crítica e propositiva, a fim de minimizar exclusões, preconceitos, discriminações e o não acesso a direitos básicos garantidos pela Constituição Federal de 1988, por marcos legais que discorrem sobre os Direitos Humanos e por documentos que regem a educação brasileira (Minas Gerais, 2021a, p. 315).

Na seção de orientações “Como trabalhar as habilidades dos Eixos Estruturantes”, referente ao “Eixo Mediação e Intervenção Sociocultural”, que tem como objetivo o envolvimento na vida pública por meio de projetos de mobilização e intervenção sociocultural, afirmam-se que as práticas para a apropriação das habilidades mencionadas nesse eixo devem

estar ancoradas em “práticas que permitam ao estudante identificar e criticar o preconceito, a desigualdade social, o gênero, por meio de ações que intervenham diretamente em seu contexto, combatendo toda e qualquer forma de discriminação” (Minas Gerais, 2021a, p. 277). Defende-se no CRMG a necessidade de organizar na escola, por meio do currículo, práticas escolares que desenvolvam o espírito crítico das/dos estudantes e que possibilitem espaços de discussão, no que tange aos problemas de gênero da nossa sociedade, à discriminação e ao racismo, podendo ser um importante instrumento de questionamento social.

Nessa terceira categoria, parece estar presente uma perspectiva que compreende gênero como um aparato que permite desnaturalizar as noções de masculino e feminino (Butler, 2014). O currículo oficial mineiro questiona os preconceitos e discriminações existentes e, desse modo, integra as lutas políticas para a superação das desigualdades baseadas nas diferenças de gênero.

Por fim, na quarta categoria, a perspectiva interseccional, percebemos ações de interligação entre os diversos campos do conhecimento, propondo uma conexão de saberes para a promoção da igualdade de gênero. A interseccionalidade surgiu como ferramenta de análise social e a literatura existente indica o uso desse termo para designar a interconexão das relações de poder de raça, sexo e classe (Crenshaw, 2002). O conceito de interseccionalidade alerta para as diferenças intragênero, rompendo com a ideia de mulher universal e de que todas as mulheres sofrem das mesmas formas de opressão. Nesse sentido, Kimberlé Crenshaw, ativista estadunidense que cunhou o conceito de interseccionalidade, informa que o termo se relaciona à definição

[...] do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 177).

No currículo mineiro, novamente no conteúdo de Sociologia, divulga-se que se espera que o ensino dessa disciplina, ao final da etapa do Ensino Médio, tenha tornado as/os estudantes capazes de “articular identidades de classe, raça e gênero a processos de conflitos de classe,

formas de produção de violência e estigma, e a formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos, inclusive suas interseccionalidades” (Minas Gerais, 2021a, p. 231).

Ainda no conteúdo de Sociologia, na habilidade “Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais”, é apresentado que é necessário “compreender os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, suas interrelações e interseccionalidade” (Minas Gerais, 2021a, p. 254), demonstrando que o CRMG considera importante estudar esses conceitos no ambiente escolar.

Na seção sobre projeto de vida, nos itens “4.10.4 Temas para o projeto de vida” e “4.10.4.1 Dimensão pessoal”, é apresentado que “o estudo da interseccionalidade, por exemplo, contribui para uma formação humana sólida e de respeito às diferenças. A partir delas, que são sobrepostas nas relações sociais (raça, gênero, classe)” (Minas Gerais, 2021a, p. 318). Nesse sentido, o documento prescreve que

a interseccionalidade estuda, analisa e problematiza a sobreposição de identidades sociais (categorias biológicas, sociais, afetivo-sexuais e culturais) e as respectivas estruturas de exclusão e discriminação. Ou seja, a interseccionalidade, ao examinar o conjunto de características definidas socialmente como elementos que distinguem as pessoas corroborando na construção da subjetividade, se propõe a entender, também, como a injustiça e a desigualdade social ocorrem numa base multidimensional de sobreposição de sentidos compartilhados coletivamente (Minas Gerais, 2021a, p. 318).

Destaca-se a importância de demandas sociais atuais e de temas que são considerados socialmente relevantes no documento oficial de Minas Gerais, de forma interseccional. Propõe assegurar que as diversidades das juventudes sejam consideradas, visando uma educação democrática e cidadã.

Todos esses 36 registros da inclusão das questões de gênero, aqui localizados e analisados no currículo mineiro, podem significar uma resistência à exclusão desse importante tema no currículo nacional. Nos termos de Butler (2018), o currículo mineiro parece dizer NÃO à exclusão de gênero na BNCC, atuando como um importante recurso para a desestabilização

das normas vigentes, em que ainda prevalecem desigualdades, injustiças e precarização de certos modos de vida.

Considerações finais

Ao longo deste texto, buscamos desenvolver a argumentação de que, mesmo diante das intensas disputas, tensões e imposições ocorridas durante a elaboração e posterior homologação da BNCC do Ensino Médio, especialmente com a exclusão das discussões de gênero, resistências foram organizadas, que possibilitaram a inclusão das questões de gênero nas políticas curriculares de Minas Gerais. Argumentamos também que o campo curricular é um “território contestado” (Silva, 2011) e que, apesar do avanço neoconservador no Brasil e da imposição de uma agenda da extrema-direita, ainda há resistências no currículo que favorecem ou possibilitam o debate sobre gênero nas escolas.

A BNCC do Ensino Médio foi homologada em 2018, após um intenso processo de disputas e tensões, que resultou na exclusão das questões de gênero da versão final, em um contexto de avanço reacionário no país. A partir desse momento, os estados começaram a se organizar e a formular seus próprios documentos curriculares estaduais, como foi o caso de Minas Gerais, que elaborou o CRMG.

Diferentemente da BNCC, o currículo mineiro inclui as questões de gênero em diversos conteúdos curriculares. Observa-se, no entanto, que o conteúdo que mais aborda as questões de gênero é o de sociologia. O documento curricular de Minas Gerais foi elaborado com ampla participação de professoras e professores, o que nos leva a considerar que essas/esses profissionais têm se destacado como importantes agentes de resistência ao neoconservadorismo e ao combate à inclusão de conteúdos sobre diversidade nos currículos.

As análises também indicam que a perspectiva constatativa, que se concentra na exposição dos problemas e das situações relacionadas às discussões de gênero, predomina no currículo mineiro. Isso aponta para a necessidade de avanços nas ações e discussões sobre questões de gênero, adotando uma perspectiva interseccional, nos currículos escolares. O objetivo é superar as desigualdades, defendendo uma educação cidadã, diversa e capaz de fomentar o espírito crítico nos estudantes.

Embora o currículo oficial obrigatório ainda apresente inúmeras limitações e riscos, é importante destacar a relevância da inclusão das questões de gênero no currículo mineiro, assim como da recente aprovação da Lei nº 14.986/2024, que torna obrigatória a abordagem das experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio. Entendemos essas iniciativas como formas de resistência às atrocidades em curso, especialmente aquelas decorrentes da ofensiva antigênero na educação. Nossa análise aqui se soma a essas resistências, ao divulgar o enfrentamento das desigualdades presentes na política curricular de Minas Gerais. Esperamos que este artigo possa fortalecer essa experiência e inspirar outras criações curriculares similares.

A partir do planejamento curricular, acreditamos que os currículos escolares que contemplam a dimensão de gênero podem contribuir para a formação de juventudes engajadas na transformação das injustiças sociais e na construção de relações de gênero mais equânimes. O texto, assim, demarca a necessidade de discussão sobre as temáticas de gênero no currículo e para que as/os profissionais da educação se engajem cada vez mais na organização das políticas públicas educacionais, buscando incluir os temas de gênero em tais documentos, como uma forma de resistência aos ataques à educação pública e às/aos docentes.

Referências

- Adichie, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Aguiar, M. Â. (2018). Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In M. Ângela Aguiar & L. F. Dourado (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* (Capítulo I, pp. 8-22). Recife: ANPAE.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação - PNE: Conhecendo as 20 metas*. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.
- Brasil (2016). *Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Presidência da República. Brasília, 22 set. 2016 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 16 fev. 2025.

- Brasil. (2017). *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- Brasil. (2024). *Lei 14.986*. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-09-25;14986>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia* (1a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, (42), 249-274. <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- Cerqueira, D. & Bueno, S. (Coord.). *Atlas da violência 2023*. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- Cerri, L. F. (2004). Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*, 24(48), 213-231. Acesso em: 1° abr. 2024.
- Carvalho, R. S. de. (2015). Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. *Educação* (Porto Alegre, impresso), 38(3), 466-476.
- Char, C. (2020). *O que pode um currículo-dançante: experimentações de um currículo com dança* (Dissertação de mestrado).
- Corrêa, S. de S., Ferri, C., & Garcia, S. R. de O. (2022). O que esperar do Novo Ensino Médio? *Retratos Da Escola*, 16 (34), 15–21. Recuperado de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1543>
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis.
- Dal’Igna, M. C., Klein, C., & Meyer, D. E. (2016). Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 468-487.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/daligna-klein-meyer.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2024.

Diniz-Pereira, J. E. (2021). Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. *Práxis Educacional*, 17(46), 53-71. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 17 fev. 2024.

Dourado, G. G. de O., & Sales, S. R. (2022). Política curricular do novo ensino médio: tecnologias da governamentalidade neoliberal. *Revista Teias*, 23(71), 241-255. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70217>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70217>. Acesso em: 16 nov. 2024.

Garcia-Reis, A. R., & Callian, G. R. (2021). O estatuto do trabalho docente no Currículo Referência de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rVkJGN4MWxh7tyQmNXd9HHzx/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

Giovannetti, C., & Sales, S. R. (2020). Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. *Revista Eletrônica História Em Reflexão*, 14(27), 251-277. <https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12182>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12182>. Acesso em 14 fev. 2025.

Giovannetti, C., & Rezende Sales, S. (2021). Gênero e História das Mulheres: Disputas Políticas nos Currículos. *Educação Em Foco*, 26(Especial). <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.34767>

Gonçalves, B. O., Giovannetti, C. & Aguiar, J. S. (2024). *Ensino Médio “Em debate”*: Pesquisas, Currículos, Tensões e Disputas. (1ª ed.). São Carlos / SP: Editora De Castro.

Hypolito, Álvaro Moreira. (2021). Padronização Curricular, Padronização da formação docente: Desafios da formação pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, 17(46), 35-52. Epub 24 de dezembro de 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>

Mattos, H.; Bessone, T. & Mamigonian, B. *Historiadores pela democracia: O golpe de 2016: A força do passado*. São Paulo: Alameda, 2016.

Minas Gerais. (2021a). *Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 9 out. 2024.

Minas Gerais. (2021b). *Parecer nº 192/SEE/CEE - PLENÁRIO/2021*. Relator: Felipe Michel Santos Araújo Braga. Manifesta-se sobre o Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais.

- Myrrha, P., & Sales, S. (2023). Professora colorida no currículo arco-íris: Resistência à ofensiva antigênero. *Revista e-Curriculum*, 21, 1-28. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e54859>.
- Paraíso, M. A. (2019). O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: Efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *Revista e-Curriculum*, 17(4), 1414-1435. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1414-1435>
- Pinto, S. N. dos S., & Melo, S. D. G. (2021). Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: Repercussões da BNCC no currículo mineiro. *Educação em Revista*, 37, e34196. <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- Scott, J. (1995). Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, 20, UFRGS, 13.
- Souza, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: Leya, 2016.
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, M. R., & Scheibe, L. (2017). Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos Da Escola*, 11(20), 19–31. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>
- Silva, M. R. (2018). A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, e214130. Epub 20 de setembro de 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>
- Vaggione, J. M.; Machado, M. D. C.; Biroli, F. Introdução: matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. In: Vaggione, J. M.; Machado, M. D. C.; Biroli, F. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- Vianna, C., & Bertolini, A. (2020). Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: Tensões e disputas. *Educação e Pesquisa*, 46, e221756. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Tc37WjhH7ywmFCpJJ4NbBCH/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

Recebido: 09/12/2024

Aceito: 02/03/2025

Publicado: 20/06/2025

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.