

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: (DES)CARACTERIZAÇÕES

BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR Y DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO: DESCRIPCIONES

COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE AND SEXUAL AND GENDER DIVERSITY: DESCRIPTIONS

Caio Samuel Franciscati da SILVA¹
Ana Paula Leivar BRANCALEONI²
Rosemary Rodrigues de OLIVEIRA³

RESUMO: Considerando a contemporaneidade da Base Nacional Comum Curricular, a presente investigação objetivou caracterizar possíveis concepções sobre diversidade sexual e de gênero mobilizados pelo referido documento oficial. Amparada por referenciais acerca da sexualidade no ambiente escolar e seguindo o paradigma qualitativo, esta pesquisa se configura como uma análise documental cujos dados foram coligidos segundo pressupostos da Análise Textual Discursiva. Os achados nos indicam que o documento oficial apresenta a sexualidade tão somente por meio de sua dimensão biológica em espaços restritos da área das Ciências da Natureza, figurando ao lado de conceitos vinculados às infecções sexualmente transmissíveis e à gravidez. A diversidade de gênero por sua vez, é silenciada ao longo do documento analisado, fato agravado pela superficialidade no tratamento dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Gênero. Base Nacional Comum Curricular.

RESUMEN: *Considerando la contemporaneidad de la Base Nacional Común Curricular, esta investigación caracterizó posibles concepciones sobre diversidad sexual y de género presentes en el documento oficial. Con base en estudios sobre sexualidad en la escuela y de acuerdo con el paradigma cualitativo, realizamos un análisis documental en que los datos fueron examinados según el Análisis Textual Discursivo. Los resultados señalan que el documento oficial presenta la sexualidad por medio de comprensiones biológicas en espacios restringidos a las Ciencias de la Naturaleza, junto con conceptos como infecciones sexualmente transmisibles y embarazo. La diversidad de género es silenciada por el documento analizado, hecho agravado por la superficialidad en el tratamiento de los derechos humanos.*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Jaboticabal – SP – Brasil. Estudante de Pós-graduação. Setor de Economia, Administração y Educación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4373-5002>>. Correo: caiofranciscati@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Jaboticabal – SP – Brasil. Profesora Asistente Doctora; Setor de Economia, Administración y Educación. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-5927-4175>>. Correo: anapaulabrancaleoni@gmail.com

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Jaboticabal – SP – Brasil. Profesora Asistente Doctora; Setor de Economia, Administración y Educación. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1349-659X>>. Correo: oliveirose@fcav.unesp.br

PALABRAS CLAVE: *Sexualidad. Género. Base Nacional Común Curricular.*

ABSTRACT: *Considering the contemporaneousness of the National Curricular Common Base, the present investigation characterized possible conceptions about sexual and gender diversity present in the official document. Based on studies on sexuality in school and according to the qualitative paradigm, we performed a documentary analysis in which data were examined according to the Discursive Textual Analysis. The results indicate that the official document presents sexuality through biological understandings in spaces restricted to the Natural Sciences, along with concepts such as sexually transmitted infections and pregnancy. Gender diversity is silenced by the analyzed document, a fact aggravated by superficiality in the treatment of human rights.*

KEYWORDS: *Sexuality. Gender. National Curricular Common Base.*

Introducción

La sexualidad comprende el género, la identidad y la orientación afectivo-sexual, el erotismo, el placer, la reproducción, etc., cuya expresión y experimentación por los sujetos ocurren por medio de pensamientos, fantasías, deseos, valores, actitudes y relacionamientos, tanto en el plan individual, como en el colectivo. Este entendimiento amplio nos permite defender que el ambiente escolar es permeado por la sexualidad y, de ahí, debe fornecer la reflexión sobre sus muchas dimensiones, de modo a impedir cualesquiera violencias motivadas por discriminaciones y prejuicios contra la diversidad (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; SEFFNER; PICCHETTI, 2014; LOURO, 2018). Sin embargo, la literatura pertinente señala que las instituciones escolares mantienen relaciones de negación de la sexualidad, impidiéndola de adentrar en sus muros. En esta perspectiva, la educación sexual ocurrió a partir de abordajes médico-higienistas que tienen en cuenta controlar la conducta sexual de sus actores (SILVA, 2004; ALTMANN, 2006; 2013; LOURO, 2018).

En lo que respecta a las políticas públicas direccionadas a la diversidad sexual y de género en la escuela, observamos avances y retrocesos en directrices direccionadas a la educación. De estas directrices, cabe destacar los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), específicamente el documento Tema Transversal Orientación Sexual, promulgados en el año 1996. A pesar de problemáticas indicadas por diversos investigadores, como, por ejemplo, el tratamiento de la sexualidad a partir de una perspectiva biológica y abordaje superficial de las cuestiones de género el documento oficial corresponde a la legitimación del abordaje de la

diversidad sexual y de género en la escuela (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; LEÃO; RIBEIRO, 2012; VIANNA, 2012; ABREU; SANTOS, 2015).

Recientemente, observamos en nuestro país nuevas discusiones sobre los enlaces y entabes entre diversidad sexual y de género y educación escolar con la promulgación, en el año 2017, de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la enseñanza infantil y enseñanza primaria. Este documento oficial se presenta como sucesor a los PCN, cuya elaboración y promulgación han sido acompañadas por los diversos canales de televisión con titulares como, por ejemplo, “Base Curricular incluye temas como género y sexualidad en área de enseñanza religiosa”⁴, “Gobierno Temer vacía género en la base curricular y mezcla tema con religión”⁵, o aún “MEC quita término ‘orientación sexual’ de la versión final de la Base Curricular”⁶.

Frente a tal escenario, nos cabe indagar: ¿Cuáles las concepciones de diversidad sexual y de género son expresas por la BNCC? ¿Cuáles posibles silenciamientos sobre este tema resuenan en este documento oficial? ¿Cuáles subsidios BNCC ofrece a sus docentes para el trabajo con estos temas en el ambiente escolar? ¿Cuáles las potencialidades y/o deficiencias de este documento en el tratamiento de la sexualidad y del género? De este modo, esta investigación objetivó verificar las posibles concepciones de diversidad sexual y de género presentes en BNCC (BRASIL, 2017), así como analizar en qué medida el documento oficial podrá subsidiar el trabajo docente en lo que respecta a actuaciones relativas al tema diversidad sexual y de género.

Fundamentación teórica

Aunque la sexualidad impregne los muros escolares frente a las muchas relaciones que se establecen entre sujetos que componen la comunidad escolar, su entrelazamiento con la educación ocurre, en nuestro país, de modo sistematizado y como política pública entre las décadas de 1920 y 1930. En este período, Brasil combate una epidemia de sífilis y cupo a las instituciones escolares, por medio de educación sexual, contribuir para el enfrentamiento de este problema de salud pública. Las prácticas educativas poseen una perspectiva médico-higienista sobre la sexualidad que, entre otros aspectos, preconizaba que la vinculación de informaciones sobre anatomía y fisiología de los sistemas reproductivos humanos contribuyera con cambios en la conducta sexual de los individuos (CASTRO;

⁴ Disponible en: <https://educacao.estadao.com.br>

⁵ Disponible en: <https://www1.folha.uol.com.br>

⁶ Disponible en: <http://agenciabrasil.ebc.com.br>

ABRAMOVAY; SILVA, 2004; ALTMANN, 2006, 2013; ABREU; SANTOS, 2015; LOURO, 2018).

En las décadas subsecuentes, sobre todo entre los años de 1960 y 1980, se observaron avances y retrocesos en la educación sexual promovida por las escuelas. Estos movimientos ocurrieron dado, sobremanera, al contexto político-dictatorial vivenciado en nuestro país, a la (des)responsabilización familiar en la promoción de la educación sexual de niños y adolescentes y a las intervenciones de grupos/sectores/religiosos y/o conservadores de la sociedad que pregonaban que la educación sexual no figuraba entre las funciones sociales de la escuela (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; ALTMANN, 2006; 2013; ABREU; SANTOS, 2015; LOURO, 2018).

En recurrencia de esta dinámica, el final de la década de 1980 e inicio de los años 1990 fueron marcados por experiencias aisladas a partir de directrices educacionales de carácter difuso en lo que respecta al abordaje de la sexualidad en el ambiente escolar. Aunque esparzas, tales experiencias guardaban semejanzas, como por ejemplo, el abordaje de contenido como Infecciones Sexualmente Transmisibles (IST) y embarazo precoz por medio de perspectivas estrictamente biológicas (e higienistas) (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; ALTMANN, 2006; 2013; ABREU; SANTOS, 2015; LOURO, 2018).

A partir de la segunda mitad de la década de 1990, las prácticas educativas referentes a la diversidad sexual y de género adquirieron nueva tónica con la promulgación, en el año 1996, de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), con énfasis en el volumen Tema Transversal Orientación Sexual. Resguardadas las discusiones sobre el contexto neoliberal que permeó la promulgación de los PCN, diversos investigadores señalan que las investigaciones sobre este documento oficial comprenden un continuo en que: uno de los extremos señala que los PCN representan una posibilidad de repensar prácticas educativas y formular políticas públicas sobre diversidad sexual y de género de modo a contemplar las múltiples realidades que atraviesan la escuela; y en otro extremo, los PCN son comprendidos como un instrumento que se vuelve para el control de la salud pública, dada la presentación del tema bajo sesgos mayoritariamente biológicos (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; ALTMANN, 2006; 2013; ABREU; SANTOS, 2015).

Al considerar las investigaciones que señalan para las potencialidades de los PCN en lo que respecta a la educación sexual, encontramos discursos que señalan que este documento oficial legitima el abordaje de la diversidad sexual y de género en el ambiente escolar. Tal hecho se presenta como una innovación en términos de políticas públicas, oficializado la educación sexual como una competencia escolar y resguardando la actuación de docentes que

desarrollen actividades y/o proyectos que contemplan este tema. Conjuntamente, la educación sexual es evidenciada como tema trasversal, o sea, como tema que atraviesa todas las áreas del conocimiento y cuyo abordaje debe ocurrir por los profesores de los diferentes componentes curriculares y en todos los niveles de enseñanza (LEÃO; RIBEIRO, 2012; VIANNA, 2012).

Sin embargo, tales innovaciones son problematizadas por Rocha (2011) y Fernandes (2016), que, entre otros elementos, señalan que los PCN no poseen carácter obligatorio, configurándose como referencial curricular que podrá o no ser seguido por las instituciones escolares. Por esta lógica, los PCN se caracterizan como documentos marginales, es decir, como documentos que podrán resonar en las escuelas de modo integral, parcial o nulo. Los autores subrayan todavía que el carácter trasversal preconizado por los PCN puede contribuir para la manutención del trabajo de la educación sexual en el ámbito de las asignaturas Ciencias (Enseñanza Primaria) y Biología (Enseñanza Media), pues la transversalidad expresa por el documento se presenta de forma tenue, permitiendo a docentes que actúan en áreas distintas de las Ciencias de la Naturaleza alegar que sus componentes curriculares no fomentan el abordaje de temas relativos a la diversidad sexual y de género.

Cabe también evidenciar que los PCN fueron elaborados y promulgados en un contexto histórico y social en el cual nuestro país enfrentaba una epidemia de HIV/SIDA y era observado también un creciente índice de embarazo entre las adolescentes. Este escenario remete a la comprensión de la escuela como institución social que promociona y disemina informaciones que llevarían los sujetos a prácticas de sexo seguro, perspectiva similar a la desarrollada en el momento en que Brasil confrontaba la epidemia de sífilis en la década de 1920 (ABREU; SANTOS, 2015). Todavía por este ángulo, al contrastar los bloques temáticos presentes en los PCN Tema Trasversal Orientación Sexual (a saber, “Cuerpo y Matriz para la Sexualidad”, “Relaciones de Género” y “Prevención a las DST y Sida”) con el contexto citado, verificamos fuerte énfasis en el trinomio cuerpo-salud-enfermedad, remetiéndonos a la perspectiva biológica y medica sobre la sexualidad (LEÃO; RIBEIRO, 2012; VIANNA, 2012).

En lo que respecta a las cuestiones de género, su movilización por los PCN ocurre, en la mayoría de las ocasiones, a partir de una concepción biológica, o sea, el concepto de género es empleado como sinonimia del concepto sexo. Al considerar tal sinonimia a la luz de las intenciones que subyacen los PCN, constatamos que hay poquísimos subsidios para que los profesores desarrollen actividades y/o proyectos que lleven niños y adolescentes a pensar cuestiones de género como constructos culturales y sociales pasibles de indagación y

contestación (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; ABREU; SANTOS, 2015; PALMA *et al.*, 2015).

Considerando las problemáticas que emergen de los PCN en lo que respecta a la diversidad sexual y de género, con énfasis en procesos de silenciamiento del concepto género Palma *et al.* (2015, p. 737) afirmaron que este abordaje de los PCN

Se puede comprender como una estrategia de acción, que en lugar de provocar un enfrentamiento que podrá ser cohibido por sectores conservadores de la sociedad, presenta una propuesta que tangencia el tema, todavía considerada polémica, para que se pueda servir como un inicio de posibilidad de transformación social.⁷

El entendimiento expreso por los autores nos lleva a creer que las problemáticas señaladas por la literatura resultan de “concesiones” en el campo de la educación sexual que tenían futuros avances cuanto al debate sobre diversidad sexual y de género en el ambiente escolar. Esta interpretación, a su vez, nos conduce a hipótesis de futuros que varían entre profundos retrocesos o avances significativos en el área, hecho que debe figurar como uno de los principales ítems de la agenda de investigaciones que inciden en la elaboración de matrices curriculares.

Esta justificativa se vuelve prominente cuando consideramos los embates que surgieron al largo de la elaboración y de la promulgación de la BNCC. Sevilla e Seffner (2017) nos señalan que polémicas y disputas, sobremanera las erigidas por sectores conservadores de la sociedad, resultaron en un documento en que las ciencias humanas son poco valoradas y cuestiones relativas a la diversidad sexual y de género fueron escamoteadas.

Según los autores:

Estos grupos articulan discursos conservadores de diversos órdenes vinculados a cuestiones morales y religiosas defienden una posición política con relación a la función del Estado y de la escuela, restringiendo estas instituciones, defendiendo libertades individuales y los derechos y la libertad de la familia en educar a sus hijos. De este modo, creen que la escuela no debe abordar temas como política, religión, género y sexualidad, que profesores en su mayoría son “doctrinadores” y no son educadores, pues deberán solo restringirse a enseñar contenidos técnicos. Tales concepciones toman los jóvenes como simples tabulas rasas, sin opinión y reflexión. Basados en eso, defienden la prohibición de profesores y de la escuela de trabajar estos temas, previstas en los parámetros curriculares nacionales, que, como vimos, son caras no solo a los movimientos sociales, como también a los propios principios democráticos, hiriendo la autonomía pedagógica y logrando la promoción de la ciudadanía y la construcción de una escuela

⁷ Pode ser entendida como uma estratégia de ação, que ao invés de provocar um enfrentamento que poderá ser coibido por setores conservadores da sociedade, apresenta uma proposta que tangencia a temática, ainda considerada polémica, para que possa servir como um início de possibilidade de transformação social.

plural, donde todos y todas deben ser respetados, independientemente de su origen, color etnia/raza, género, clase, identidad, orientación sexual, religión, etc. (p. 4-5)⁸

En esta perspectiva y considerando las afirmaciones de Palma *et al.* (2015), nos toca preguntar: ¿en qué medida la BNCC se configura como posibilidad de transformación social al ponderar sobre la diversidad sexual y de género? ¿El documento oficial expresa avances, estagnaciones o retrocesos sobre este tema?

Recurrido metodológico

Acorde con el paradigma cualitativo que orientó este trabajo, adoptamos como procedimiento metodológico el análisis documental. Documentos, además de contener informaciones relativas al comportamiento humano, se direccionan a objetivos específicos y constituyen dispositivos al comportamiento comunicacionales impregnados por la realidad histórica y social de su producción. Cabe también mencionar que los documentos representan una fuente natural y segura de datos que se mantienen por largo tiempo y permiten su consulta por diversos investigadores. Por este ángulo, datos oriundos de análisis documentales posibilitan la identificación de problemas subyacentes que podrán ser exploradas en investigaciones posteriores con la complementación, o no, de otros procedimientos metodológicos (FLICK, 2009).

Para la realización de esta investigación, elegimos la BNCC (BRASIL, 2017) como documento pasible de análisis. Su elección se justifica por el hecho de este documento oficial configurarse como la más reciente iniciativa del Ministerio de la Educación en regular el conjunto de aprendizajes, expresadas en habilidades y competencias, consideradas como necesarios para la educación básica nacional en lo que respecta a la educación infantil y a la enseñanza fundamental. Además de su actualidad, BNCC se presenta, acorde con materiales disponibles en la página electrónica: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, como documento

⁸ Esses grupos articulam discursos conservadores de diversas ordens vinculados a questões morais e religiosas, defendem uma posição política em relação à função do Estado e da escola, restringindo estas instituições, defendendo liberdades individuais e os direitos e a liberdade da família em educar os seus filhos. Desta forma, acreditam que a escola não deve abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, que professores em sua maioria são “doutrinadores” e não são educadores, pois deveriam apenas se restringir a ensinar conteúdos técnicos. Tais concepções tomam os jovens como meras tábulas rasas, sem opinião e reflexão. Baseados nisso, defendem a proibição de professores e da escola de trabalhar estas temáticas, previstas nos parâmetros curriculares nacionais, que, como vimos, são caras não só aos movimentos sociais, como também aos próprios princípios democráticos, ferindo a autonomia pedagógica e atingindo a promoção da cidadania e a construção de uma escola plural, onde todos e todas devem ser respeitados, independentemente de sua origem, cor, etnia/raça, gênero, classe, identidade, orientação sexual, pertencimento religioso, etc. (p. 4-5).

oficial normativo, es decir, como documento que deberá ser seguido integralmente por todas las escuelas de la federación, oponiéndose al carácter orientador de los PCN.

En pos de comprender las concepciones de sexualidad y género que pautan BNCC y en qué medida este documento oficial subsidia la práctica docente en lo que respecta a tal tema, investigamos en el documento las siguientes palabras-clave: “diversidad sexual”, “sexualidad”, “derechos humanos”, “prejuicio”, “derechos sexuales”, “derechos reproductivos”, “género”, orientación sexual”, “educación sexual”, “enfermedades sexualmente transmisibles”, “infecciones sexualmente transmisibles”, “embarazo”, “cuerpo biológico”, “cuerpo humano”, “reproducción”, “salud sexual”, “salud reproductiva” y “placer”. Justificamos la elección de tales palabras-clave puesto que los términos empleados nos posibilitarían levantar informaciones más amplias cuanto a la diversidad sexual y de género en el documento analizando, de modo a abarcar aspectos biológicos, culturales, históricos, sociales, etc. Justificamos también la inclusión de las expresiones “género” y “orientación sexual”, aunque anunciada por la prensa su retirada en la ocasión de la promulgación de la BNCC, puesto que consideramos necesaria la caracterización amparada por la literatura pertinente de posibles silenciamientos y tratamientos marginales de este tema.

Los datos recolectados fueron coleccionados y analizados según el Análisis Textual Discursiva (MORAES, 2003; MOARES; GALIAZZI, 2006), que corresponde a un proceso de emersión de comprensiones sobre el material en análisis por medio de una secuencia recursiva, a saber: la unitarización (desconstrucción textual del documento en análisis), la categorización (establecimiento de relaciones entre unidades elaboradas a la luz del referencial teórico adoptado) y captación del nuevo emergente (comprensiones desarrolladas al largo de la teorización).

El Análisis Textual Discursiva corresponde a un procedimiento analítico no lineal, configurándose como ciclos de estabilizaciones del orden de materiales textuales. Por este ángulo, este procedimiento analítico permite al investigador elaborar nueva orden y nueva comprensión a partir de elementos que se repiten y/o se omiten en los materiales textuales. De este modo, el Análisis Textual Discursivo comprende un proceso analítico abierto, favorecedor del pensamiento investigativo, puesto que la realidad en estudio no se presenta inmediatamente pasible de descripción y análisis (MORAES, 2003; MOARES; GALIAZZI, 2006).

Resultados y discusión

Al considerar la BNCC a la luz del referencial teórico que orientó este estudio y de los supuestos del Análisis Textual Discursivo, tres temas emergieron al largo de nuestro análisis documental, a saber: sexualidad en su dimensión biológica, silenciamiento de las cuestiones de género y superficialidad en el tratamiento de los derechos humanos.

La primera temática de análisis sexualidad, en su dimensión biológica, respecta a las concepciones de sexualidad expresadas por la BNCC y a los subsidios que el dicho documento ofrece a los docentes. Tal tema se manifestó a partir del análisis de la movilización de las expresiones “diversidad sexual”, “sexualidad”, “género”, “orientación sexual”, “educación sexual”, “enfermedades sexualmente transmisibles”, “infecciones sexualmente transmisibles”, “embarazo”, “cuerpo biológico”, “cuerpo humano”, “reproducción”, “salud sexual”, “salud reproductiva” y “placer” por el documento analizado, así como sus omisiones al largo del texto oficial.

Al considerar las alusiones al tema sexualidad en BNCC, de modo explícito y/o implícito, verificamos que estas se concentran en la sección destinada a las Ciencias de la Naturaleza, específicamente al componente curricular Ciencias, y son ausentes en las demás áreas del conocimiento. Además de situar la sexualidad entre las competencias de las ciencias de la Naturaleza para la enseñanza fundamental, el documento oficial la asocia a conceptos vinculados a la salud y a la calidad de vida, como podemos verificar en el trecho abajo.

En los años finales, son abordados también temas relacionados a la reproducción y a la sexualidad humana, temas de gran interés y relevancia social en esta franja etaria, así como son relevantes, también, el conocimiento de las condiciones de salud, saneamiento básico, de la calidad del aire y de las condiciones nutricionales de la población brasileña.

Se pretende que los estudiantes, al terminar la Enseñanza Fundamental, estén aptos a comprender la organización y el funcionamiento de su cuerpo, así como interpretar las modificaciones físicas y emocionales que acompañan la adolescencia y a reconocer el impacto que ellas pueden tener en la autoestima y en la seguridad de su propio cuerpo. Es también fundamental que tengan condiciones de asumir el protagonismo en la elección de posicionamientos que representen autocuidado con su cuerpo y respeto con el cuerpo ajeno, bajo la perspectiva del cuidado integral a la salud física, mental, sexual y reproductiva. Además de eso, los estudiantes deben ser capaces de comprender el papel del Estado y de las políticas públicas (campañas de vacunación, programas de atención a la salud de la familia y de la comunidad, investimento en investigación, campañas de aclaración sobre enfermedades y vectores, entre otros) en el desarrollo de condiciones propicias a la salud (BRASIL, 2017, p. 325).⁹

⁹ Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a

Cabe subrayar que, además de esta delimitación curricular, el abordaje de la sexualidad es restrictiva al contexto del octavo año de la Enseñanza Primaria, figurando al lado de contenidos relativos a mecanismos reproductivos, pubertad, embarazo e infecciones sexualmente trasmisibles, como podemos verificar en el Cuadro 1:

Cuadro 1 –Habilidades relativas a la enseñanza-aprendizaje de Ciencias para el octavo año de la Enseñanza Primaria según Unidad Temática Vida y evolución.

Unidad Temática	Objetos Del Conocimiento	Habilidades
Vida y evolución	Mecanismos reproductivos Sexualidad	(EF08CI07) Comparar diferentes procesos reproductivos en plantas y animales con relación a los mecanismos adaptativos y evolutivos. (EF08CI08) Analizar y explicar las transformaciones que ocurren en la pubertad considerando la actuación de los hormonas sexuales del sistema nervioso. (EF08CI09) Comparar el modo de acción y la eficacia de los diversos métodos contraceptivos y justificar la necesidad de compartir la responsabilidad en la elección y en la utilización del método más adecuado a la prevención del embarazo precoz e indeseado y de Enfermedades Sexualmente Trasmisibles (DST). (EF08CI10) Identificar los principales síntomas, modos de transmisión y tratamiento de algunas IST (con énfasis en la SIDA), y discutir estrategias y métodos de prevención. (EF08CI11) Seleccionar argumentos que evidencien las múltiples dimensiones de la sexualidad humana (biológica, sociocultural, afectiva y ética).

Fuente: Brasil (2017, p. 346-347)

Delante del expuesto, la sexualidad es presentada por la BNCC solo en su dimensión biológica, en la cual son subrayados contenidos vinculados a la anatomía y a la fisiología de la reproducción humana. Cabe subrayar que al presentar el cuerpo biológico al lado de contenidos referentes a las IST, nombradas en el documento oficial todavía por la

adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança do seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde (BRASIL, 2017, p. 325).

nomenclatura DST (*Doenças Sexualmente Transmissíveis*)¹⁰, el trabajo con tal tema en clase podrá reforzar el trinomio cuerpo-salud-enfermedad que, entre otros aspectos, trae en sí supuesto médico-higienistas. Por este ángulo, la sexualidad adquiere connotaciones de control de conductas sexuales en pos de minimizar problemas de salud pública, sean los vinculados al contagio y transmisión de IST, sean los referentes a los índices de embarazo en la adolescencia. De este modo, observamos que la BNCC se reviste de las mismas problemáticas que Leão y Ribeiro (2012), Vianna (2012) y Abreu y Santos (2015) señalaron en los PCN, hecho que nos hace creer que discusiones acerca de la educación sexual no presentaron avances a lo largo de las dos décadas que separan ambos los documentos oficiales de la educación básica.

Todavía cabe subrayar que la décima primera habilidad preconizada para el octavo año de la enseñanza primaria en el contexto de la asignatura de Ciencias, a saber, “Seleccionar argumentos que evidencien las múltiples dimensiones de la sexualidad humana (biológica, sociocultural, afectiva y ética)” (BRASIL, 2017, p. 346-347), presenta fragilidades que podrán llevar su no desarrollo o desarrollo fallo por los estudiantes. Al considerar el contexto de habilidades que anticipa, verificamos que el documento oficial no subsidia el profesor a planear su atención de modo a contemplar las múltiples dimensiones de la sexualidad, puesto que la BNCC enfatiza solo aspectos biológicos en detrimento de otras dimensiones que atravesaron la sexualidad humana. En lo que respecta a la práctica docente, Castro, Abramovay y Silva (2004), Vieira y Matsukura (2017), Furlanetto y colaboradores (2018) y Riza, Ribeiro y Mota (2018) nos indican que, además de deficiencias formativas, los profesores enfrentan dificultades con trabajos que involucren la sexualidad debido a creencias y valores que poseen, hecho que nos señala que las dimensiones sociocultural, afectiva y ética de la sexualidad prescriptas por la BNCC podrán ser escamoteadas al largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuanto al segundo tema del análisis, silenciamiento de las cuestiones de género, su manifestación ocurrió debido a no mención, explícita y/o implícita, del termino género al largo de la BNCC, hecho ya aludido por la prensa en la ocasión de la promulgación del documento. Vianna y Unbehaum (2004), Abreu y Santos (2015) y Palma y colaboradores (2015) problematizan el abordaje de las cuestiones de género tan solo por el sesgo biológico por los PSN, señalando el modo como el documento oficial tomaba género y sexo como

¹⁰ Segundo o endereço eletrônico do Departamento de Vigilância, Controle e Prevenção das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais vinculado ao Ministério da Saúde, <http://www.aids.gov.br>, “A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passa a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas”.

sinónimos y sus implicaciones para la actuación docente, lo que implica en la ratificación y naturalización del binarismo de género y de la heteronormatividad. Por este sesgo, al constatar que BNCC silencia cualesquiera discusiones sobre género, verificamos que el documento oficial que está en contra a las argumentaciones tejidas por la literatura pertinente, situación que, en última instancia, podrá colaborar para la manutención de misoginia, homofobia, lesbiofobia, transfobia, etc., en el ambiente escolar.

Este hecho se hace problemático al considerar que la BNCC orientará la elaboración de matrices curriculares de la educación básica en todo el territorio nacional, pues la no abordaje del género en el cuerpo del documento abrirá precedentes para que este tema no sea incluido en los procesos educativos. Vianna y Unbehaum (2004) subrayan que es deseable y necesaria la mención del concepto género en documentos oficiales direccionados a la educación y que su omisión oculta desigualdades bajo la égida de modelos lingüísticos. Fernandes (2016), a su vez, defiende que silenciamientos como el descrito en políticas públicas educacionales inviabilizan el cuestionamiento, en el ambiente escolar, de dimensiones micro y macrosociales inmanentes a la diversidad sexual y de género, reiterando prácticas discriminatorias que, entre otros aspectos, llevan a la manutención de desigualdades.

Finalmente, el tercero tema de análisis, superficialidad en el tratamiento de los derechos humanos, se refiere a las concepciones de diversidades movilizadas por la BNCC, con énfasis en la diversidad sexual y de género, y los subsidios que el dicho documento ofrece a los docentes. Esta categoría emergió a partir del empleo y/u omisión de los términos “diversidad sexual”, “derechos humanos”, “prejuicio”, “derechos sexuales”, “derechos reproductivos”, “género” y “orientación sexual” por el documento analizado.

El concepto de derechos humanos es movilitado a lo largo de todas las áreas del conocimiento, siendo su promoción presentada como competencia general de cada área del saber y de cada componente curricular. Aunque exhaustivamente empleado por la BNCC, el concepto de derechos humanos carece de conceptualización, de modo que su utilización genérica podrá resultar en comprensiones simplistas sobre el respeto a la diversidad. Por este ángulo, la diversidad digna de respeto guardará equivalencias con la lectura de mundo que el docente posee y, asimismo, nos cabe indagar: ¿cuál diversidad deberá ser respetada y en cuáles contextos sociales?

Este abordaje genérico también es utilizado por la BNCC al movilizar el concepto prejuicio al largo de las competencias específicas de las áreas del conocimiento, siendo comúnmente empleada la expresión “sin prejuicios de cualquier naturaleza”. Esta configuración se presenta de modo diferenciado cuando consideramos las competencias

generales para el componente curricular Educación Física para la enseñanza primaria, sobremanera las competencias 4 y 5, que preconizan:

4. Identificar la multiplicidad de patrones de desempeño, salud, belleza y estética corporal, analizando, críticamente, los modelos diseminados en la prensa y discutir posturas consumistas y prejuiciosas.
5. Identificar las formas de producción de prejuicios, comprender sus efectos y combatir posicionamientos discriminatorios con relación a las prácticas corporales y a sus participantes (BRASIL, 2017, p. 221).¹¹

En un primero momento, tales competencias nos llevan a ponderar sobre posibilidades de los educadores físicos trabajar con el concepto diversidad, con énfasis en diversidad de género. En esta perspectiva, los docentes podrían fomentar situaciones para (des)construcciones acerca de los cuerpos femenino y masculino, así como sus posibilidades y potencialidades de expresión. Sin embargo, además de encontrar problemas inmanentes a las deficiencias formativas de profesores en lo que respecta a la diversidad sexual y de género (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; SEFFNER; PICCHETTI, 2014; VIEIRA; MATSUKURA, 2017; FURLANETTO *et al.*, 2018; RIZA; RIBEIRO; MOTA, 2018), la BNCC moviliza el concepto prejuicio en tres habilidades específicas para el componente curricular Educación Física, circunscribiéndolo en contextos étnico-culturales (3° al 5° año y 6° al 7° año) y generacionales (8° al 9° año), como podemos observar en el Cuadro 2.

¹¹ 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção de preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes (BRASIL, 2017, p. 221).

Cuadro 2 – Habilidades relativas a la enseñanza-aprendizaje de Educación Física para la Enseñanza Fundamental según Unidades Temáticas en que hay la movilización del concepto prejuicio

3º ao 5º ano – Unidad Temática: Danzas
<p>(EF35EF09) Experimentar, recrear y fruir danzas populares de Brasil y del mundo y danzas de matriz indígena y africana, valorando y respetando los diferentes sentidos y significados de estas danzas en sus culturas de origen.</p> <p>(EF35EF10) Comparar e identificar los elementos constitutivos comunes y diferentes (ritmo, espacio, gestos) en danzas populares de Brasil y del mundo y danzas de matriz indígena y africana.</p> <p>(EF35EF11) Formular e utilizar estrategias para la ejecución de elementos constitutivos de las danzas populares de Brasil y del mundo, y de las danzas de matriz indígena y africana.</p> <p><u>(EF35EF12) Identificar situaciones de injusticia y prejuicio generadas y/o presentes en el contexto de las danzas y demás prácticas corporales y discutir alternativas para superarlas.</u></p>
6º ao 7º ano – Unidad Temática: Luchas
<p>(EF67EF14) Experimentar, fruir y recrear diferentes luchas de Brasil, valorando la propia seguridad e integridad física, así como a de los demás.</p> <p>(EF67EF15) Planear y utilizar estrategias básicas de luchas de Brasil, respetando el colega como oponente.</p> <p>(EF67EF16) Identificar las características (códigos, rituales, elementos técnico-táticos, indumentaria, materiales, instalaciones, instituciones) de las luchas de Brasil.</p> <p><u>(EF67EF17) Problematizar prejuicios y estereótipos relacionados al universo de las luchas y demás prácticas corporales, proponiendo alternativas para superarlos, con base en la solidaridad, en la justicia, en la equidad y en el respeto.</u></p>
8º ao 9º ano – Unidad Temática: Danzas
<p>(EF89EF12) Experimentar, fruir y recrear danzas de salón, valorando la diversidad cultural y respetando la tradición de estas culturas.</p> <p>(EF89EF13) Planear y utilizar estrategias para apropiarse de los elementos constitutivos (ritmo, espacio, gestos) de las danzas de salón.</p> <p><u>(EF89EF14) Discutir estereotipos y prejuicios relativos a las danzas de salón y demás prácticas corporales y proponer alternativas para su superación.</u></p> <p><u>(EF89EF15) Analizar las características (ritmos, gestos, coreografías y músicas) de las danzas de salón, así como sus transformaciones históricas y los grupos de origen,</u></p>

Fuente: Brasil, 2017 (Destiques nuestros)

De este modo, observamos direccionamiento para el tratamiento del prejuicio que, aliados a la lectura de mundo, que el educador físico posee y las deficiencias formativas señaladas por la lectura, redundarán en prácticas que desconsiderarán cuestiones vinculadas a la diversidad de género. Cabe finalmente destacar que, al descorrer sobre el compromiso con la educación integral en su introducción, la BNCC emplea en concepto prejuicio, afirmando que su enseñanza-aprendizaje debe fortalecerse por medio de prácticas coercitivas:

En este contexto, la BNCC afirma, de modo explícito, su compromiso con la educación integral. Reconoce, así, que la Educación Básica debe tener en

cuenta la formación y el desarrollo humano global, lo que implica comprender la complejidad y no linealidad de este desarrollo, rompiendo con visiones reduccionistas que privilegian o la dimensión intelectual (cognitiva) o la dimensión afectiva. Significa, también, asumir una visión plural, singular e integral del niño, del adolescente, del joven y del adulto – considerándolo como sujetos de aprendizaje – y promocionar una educación direccionada a su acogida, reconocimiento y desarrollo pleno, en sus singularidades y diversidades. Además de eso, la escuela, como espacio de aprendizaje y de democracia inclusiva, se debe fortalecer en la práctica coercitiva de no discriminación, no prejuicio y respeto a las diferencias y diversidades (BRASIL, 2017, p. 14). (Destacues nuestros).¹²

De este modo, el documento oficial plantea una paradoja al articular prejuicio y prácticas represivas y/o punitivas para su enseñanza-aprendizaje. Al ponderar sobre tal afirmación a la luz de los apuntes realizados por la literatura en diversidad sexual y de género en el ambiente escolar, somos llevados a cuestionar: ¿Quiénes serán los sujetos-objeto de represiones y puniciones en situaciones en que el diverso se encuentra en la escuela? En este escenario, defendemos que tal construcción argumentativa se muestra tan o más temeraria cuanto al silenciamiento señalado para las cuestiones de género.

Fundamentada en medio a la heteronormatividad, la escuela se vuelve terreno fértil a la diseminación y reproducción de patrones heteronormativos y, consecuentemente, se convierte en espacio violento a la diversidad sexual y de género (POCAHY; DORNELLES, 2010; BENTO, 2011). En esta perspectiva, la sexualidad de niños y adolescentes es percibida y trabajada de modo a enfatizar el cuerpo biológico en detrimento de otros elementos constituyentes de la sexualidad y la ratificar y reiterar la naturalización del binarismo de género y de la heteronormatividad (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; SEFFNER; PICCHETTI, 2014; LOURO, 2018). De ahí, la búsqueda por el respeto a la diferencia expresa por el documento oficial podrá transfigurarse en su silenciamiento y ocultamiento, en que niños y adolescentes que huyan a los supuestos heteronormativos podrán ser obligados, por medio de mecanismos normalizadores, a seguir patrones impuestos bajo la égida del impedimento, de la discriminación, del prejuicio y cualesquiera otras violencias.

¹² Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14) (Grifos nossos).

En suma, verificamos que la BNCC se presenta refractaria a la diversidad sexual y de género en la escuela, de modo que sus preconizaciones exhiben retrocesos en la discusión de tal tema cuando comparadas a aquel presente en los PCN. Por eso, los apuntamientos de Palma *et al.* (2015) en lo que respecta a las concesiones realizadas por los PCN para el tema no representar en sí estrategias de enfrentamientos y cuestionamientos, pero se configuraran en silenciamientos de la diversidad sexual y de género que germinaban en aquel periodo.

Conclusiones

Al direccionarnos la miradas hacia nuestros objetivos, constatamos que la BNCC limita la sexualidad únicamente en su dimensión biológica, asociándola a la prevención de IST y embarazo en la adolescencia, acercándose de concepciones médico-higienistas sobre el tema. Por esta lógica, la BNCC presenta retrocesos cuando comparada a los PCN, sobremanera el documento Tema Transversal Orientación Sexual, puesto que el documento del final de la década de 1990 pregonaba que los docentes de las diferentes áreas del conocimiento deberían trabajar las cuestiones referentes a la sexualidad. En lo que respecta a la diversidad de género, aunque la literatura señale para problemáticas en su abordaje por los PCN, observamos la ocurrencia de silenciamientos más profundos de este tema en la BNCC. Juntamente a tal ausencia, verificamos todavía que el documento oficial analizado trata los conceptos derechos humanos y prejuicio de modo genérico, hecho que podrá intensificar los silenciamientos destacados.

Por lo tanto, las constataciones realizadas por este estudio llevan la luz a obstáculos para la elaboración de actividades, discusiones y/o proyectos sobre diversidad sexual y de género en el ambiente escolar, puesto que su tratamiento por la BNCC y la ausencia de subsidios a los docentes podrán redundar en la marginalización de la sexualidad y del género en la escuela. Por este ángulo, y considerando las deficiencias formativas de la docencia señaladas por la literatura, somos llevados a creer que los tenues avances posibilitados por los PCN podrán hundirse frente a la implantación de la BNCC en la educación básica, representada por la educación infantil y enseñanza primaria.

Frente a este escenario que se plantea, se hace necesario que las investigaciones en diversidad sexual y de género en el ambiente escolar vuelvan sus esfuerzos para trazar panoramas sobre las repercusiones de la BNCC en las escuelas de nuestro país. En esta perspectiva, será necesario que la universidad, en alianza con la educación básica, trace una agenda de investigación en el área con el intuito de levantar posibles comprensiones de la

comunidad escolar sobre la BNCC y sus directrices, verificar la permeabilidad de la BNCC en la elaboración de mallas curriculares y materiales didácticos, caracterizar ofertas de procesos formativos a la docencia, comprender el planeamiento y la conducción de actividades de enseñanza-aprendizaje que contemplan cuestiones relativas a la diversidad sexual y de género, etc. Por esta lógica, los hallazgos de investigaciones futuras podrán contribuir con posibles indicaciones que auxilien docentes a trasponer los retrocesos que presenta el documento oficial.

AGRADECIMIENTOS: Programa de Educación en Derechos Humanos & Diversidad ejecutado por Capes en colaboración con la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión – SECADI, del Ministerio de la Educación – MEC.

REFERENCIAS

ABREU, R. L. P.; SANTOS, R. A. P. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 24-35, 2015.

ALTMANN, H. Sobre a educação sexual como um problema escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2006.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. Sexualidad, Salud y Sociedad – **Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2013.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidades**. Brasília: UNESCO Brasil, p. 29-47, 2004.

FERNANDES, C. Diversidade sexual e políticas educacionais: possíveis aproximações. *In*: FREITAS, L. G.; BRZEZINSKI, I. **Políticas educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão**. Anápolis: Editora UEG, p. 377-395, 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad.: Joice Elias Costa. Porto Alegre: ArtMed, p. 230-237, 2009.

FURLANETTO, M. F. *et al.* Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática de literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, 2018.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. N. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 28-37, 2012.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PALMA, Y. A. *et al.* Parâmetros Curriculares Nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Trends in Psychology/Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

POCAHY, F.; DORNELLES, P. G. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 125-135, 2010.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M. R. A. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

ROCHA, K. A. Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação. *In*: Congresso Nacional de Educação, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 10, 2011, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUC – PR, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5958_2939.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

SEFFNER, F.; PICCHETTI, Y. P. A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade. *In*: MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. (Org.) **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da Furg (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD), p. 67-82, 2014.

SEVILLA, G.; SEFFNER, F. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11 & WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13, 2017, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_texto_completofazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf. Acesso em 03 jan. 2019.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 68, n. 2, p. 127-143, 2012.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, 2017.

Cómo citar este artículo

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12051

Remetido en: 30/09/2018

Revisiones requeridas: 20/02/2019

Aprobado en: 30/04/2019

Publicado en: 26/06/2019