



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - UACS  
CURSO: LICENCIATURA EM HISTÓRIA

JOELMA GOMES DANTAS

**IDENTIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: A  
EXPERIÊNCIA DISCENTE EM UMA ESCOLA DO ALTO OESTE POTIGUAR**

Cajazeiras

2025

JOELMA GOMES DANTAS

**IDENTIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: A  
EXPERIÊNCIA DISCENTE EM UMA ESCOLA DO ALTO OESTE POTIGUAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campus Cajazeiras como requisito para conclusão do curso.

Orientação: Dra. Rosemere Olimpio de Santana

Cajazeiras

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)


D192i	<p>Dantas, Joelma Gomes. Identidade, gênero e sexualidade no ensino de História: a experiência discente em uma escola do Alto Oeste Potiguar / Joelma Gomes Dantas. – Cajazeiras, 2025. 67f. : il. Color. Referências.</p> <p>Orientador (a): Profa. Dra. Rosemere Olimpio de Santana. Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2025.</p> <p>1. Identidade. 2. Gênero. 3. Sexualidade na escola. 4. Ensino de História. 5. Revisão de literatura - Gênero e sexualidade. I. Santana, Rosemere Olimpio de. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p>	CDU - 305
-------	---	-----------

JOELMA GOMES DANTAS

**IDENTIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: A  
EXPERIÊNCIA DISCENTE EM UMA ESCOLA DO ALTO OESTE POTIGUAR**

Aprovado em: 25/09/2025


**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 ROSEMERE OLIMPIO DE SANTANA  
Data: 25/09/2025 21:25:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosemere Olimpio de Santana – UACS / CFP / UFCG


Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 MARIA LARISSA ELIAS DA SILVA  
Data: 26/09/2025 06:12:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> . Ma. Maria Larisse Elias da Silva – PPGH/UFF

Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 ISRAEL SOARES DE SOUSA  
Data: 26/09/2025 08:19:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa – UACS / CFP / UFCG

Examinador

---

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior – UACS / CFP / UFCG

Suplência

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é apenas fruto de estudos, mas da soma de muitas mãos, vozes e histórias que me sustentaram até aqui. Agradeço, primeiramente, à minha vó Dindinha. Mulher de pulso firme, batalhadora, que moldou minha vida com disciplina, mas também com um amor que, com o tempo, se revelou em gestos simples e grandiosos. Obrigada por cada bolsa de mantimentos que me esperava ao final de semanas cansativas, por cada oração e vela acesa para que eu tivesse segurança no caminho. A senhora é e sempre será meu maior motivo de seguir adiante.

À minha mãe Maria Aparecida Gomes Vieira, que, com passos firmes e corajosos, andava quilômetros a pé para que os filhos tivessem alimento e acesso à escola. Mulher que enfrentou tantas dificuldades, mas nunca deixou de acreditar que o estudo poderia abrir horizontes. Se hoje caminho nesta estrada, é porque aprendi a olhar o futuro através do exemplo de luta que a senhora nos deu. Que este trabalho seja também um reflexo do orgulho que sinto por ser sua filha.

Aos meus irmãos e, em especial, às minhas irmãs Janiele e Janile, que são parte inseparável de quem sou. Vocês foram minhas amigas, confidentes e, mesmo nos momentos de conflito, sustentaram minhas pernas quando pensei em fraquejar. Se me mantenho firme no chão, é porque tive vocês ao meu lado.

Ao meu pai Germano Domingos Dantas, que, junto à minha mãe, enfrentou dores e obstáculos que marcaram suas vidas, mas que sempre acreditou no valor da persistência. Minha caminhada carrega também o peso e a força de suas histórias.

A minha orientadora Rosemere Olimpio de Santana, que ultrapassou o papel acadêmico para ser presença amiga, inspiração e parte fundamental do meu crescimento pessoal. Sua escuta, compreensão e incentivo fizeram com que este trabalho fosse mais do que uma obrigação acadêmica: ele se tornou uma jornada de autoconhecimento e de compromisso com o mundo.

Esta gratidão se estende também a minha companheira de apartamento e de curso Lenita, que nossas batalhas diárias se tornem história.

Sou grata também a todos os que, de alguma forma, me apoiaram: familiares, amigos, professores, colegas. Cada palavra, cada gesto de incentivo e cada exemplo de resistência me fizeram acreditar que eu não estava sozinha.

Nascida em Sousa, Paraíba, e criada no interior do Rio Grande do Norte desde os cinco anos, carrego comigo o chão da minha infância, os olhares da minha família e o suor das

batalhas de quem veio antes de mim. Ser a primeira mulher da minha família a ingressar na universidade é mais do que uma conquista pessoal: é uma vitória coletiva. Por tudo isso, dedico este trabalho a vocês. Porque se hoje escrevo estas páginas, é porque aprendi que a educação é uma forma de resistência, e o amor, a maior herança que se pode deixa

“Essa coragem pulsante. Essa conquista... Em usar um vestido que *ninguém* rasga. Laranja forte. Laranja(*extraordinariamente*)forte.”

(Elayne Baeta)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a abordagem das temáticas de identidade, gênero e sexualidade no ensino de História, com foco na experiência discente em uma escola do Alto Oeste Potiguar. A pesquisa busca compreender como esses temas são tratados no ambiente escolar, os desafios enfrentados por professores e alunos, bem como as possíveis contribuições do ensino de História para a construção de uma educação mais inclusiva e crítica. A pesquisa é realizada em uma escola do Alto Oeste Potiguar, a partir da aplicação de questionários com estudantes, buscando compreender a percepção discente sobre as temáticas de identidade, gênero e sexualidade no ensino de História. Este trabalho adota uma abordagem metodológica qualitativa, com procedimentos para proporcionar uma análise abrangente do objeto de estudo. O caráter qualitativo desta pesquisa evidencia-se pela análise de como os alunos do ensino médio percebem e vivenciam questões de gênero na escola, algo que não pode ser reduzido apenas a números. É utilizado o uso de fontes descritivas, a partir da análise documental e revisão de literatura, tornando possível compreender como a educação trata a interdisciplinaridade e os debates sobre gênero. Ademais, é explorado os contextos específicos, tendo como base um ambiente escolar particular, levando em conta o contexto social e cultural dos alunos.

**Palavras-chave:** Identidade; Gênero; Sexualidade; ensino de História.

## **ABSTRACT**

The present study aims to analyze the approach to the themes of identity, gender, and sexuality in History teaching, focusing on students' experiences in a school located in the Alto Oeste Potiguar region. The research seeks to understand how these topics are addressed in the school environment, the challenges faced by teachers and students, as well as the possible contributions of History teaching to the construction of a more inclusive and critical education. The study was conducted in a school in the Alto Oeste Potiguar through the application of questionnaires with students, in order to investigate their perceptions of identity, gender, and sexuality in the teaching of History. A qualitative methodological approach was adopted, with procedures designed to provide a comprehensive analysis of the object of study. The qualitative character of this research is evident in the analysis of how high school students perceive and experience gender issues in the school setting—an aspect that cannot be reduced to mere numerical data. Descriptive sources were employed, based on document analysis and literature review, making it possible to understand how education addresses interdisciplinarity and debates on gender. Furthermore, the research explores specific contexts, grounded in a particular school environment, while considering students' social and cultural backgrounds.

**Keywords:** Identity; Gender; Sexuality; History teaching.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 HISTÓRIA NEGADA, VIDAS INVISÍVEIS: CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA.....</b>	<b>11</b>
2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E A PRODUÇÃO DO SILENCIAMENTO.....	14
2.2 CONTEXTO LOCAL E PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	19
<b>3 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES: PERCEPÇÕES DISCENTES NO ALTO OESTE POTIGUAR.....</b>	<b>25</b>
3.1 IDENTIDADE: COMPREENSÕES PESSOAIS.....	26
3.2 GÊNERO: ENTRE OS SABERES E AS CONFUSÕES CONCEITUAIS.....	28
3.3 SEXUALIDADE: ATRAÇÃO, IDENTIDADE E DESCONHECIMENTO.....	31
3.4 RELAÇÕES HOMOAFETIVAS E ATITUDES DE RESPEITO.....	33
3.5 PRECONCEITO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	36
3.6 SILÊNCIOS E DESCONFORTOS: O ESPAÇO (AINDA NEGADO) DA ESCOLA NAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	38
3.7 ATIVIDADES ESCOLARES SOBRE FEMINISMO: RECONHECIMENTO E INVISIBILIDADES.....	40
3.8 ACOLHIMENTO E PROTEÇÃO EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE.....	41
3.9 A IMPORTÂNCIA DE PARTICIPAR DA PESQUISA: PROTAGONISMO ESTUDANTIL E A CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	43
3.10 O QUE GOSTARIAM DE APRENDER OU DISCUTIR NA ESCOLA.....	45
<b>4 POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA.....</b>	<b>48</b>
4.1 RETOMANDO O DIAGNÓSTICO: POR QUE PENSAR PRÁTICAS TRANSFORMADORAS.....	49
4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE QUESTIONAMENTO E POSSIBILIDADE.....	50

4.3 CAMINHOS PEDAGÓGICOS POSSÍVEIS.....	51
4.4 O PPP COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E INCLUSÃO.....	53
4.5 UM CAPÍTULO QUE NÃO SE FECHA.....	55
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>56</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>58</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Falar sobre gênero significa compreender as formas pelas quais os sujeitos constroem e expressam suas identidades nos diferentes contextos sociais em que estão inseridos. Essa compreensão vai além da teoria: ela atravessa a vida cotidiana, os gestos, as falas, os modos de vestir e de se relacionar. Desde a minha vivência como discente no ensino básico, sempre observei como o espaço escolar atua como regulador dessas expressões, reforçando o que é visto como “adequado”, “normal” ou “esperado”. Essas experiências pessoais despertaram questionamentos que se tornaram centrais para esta pesquisa.

Na escola, percebi como determinados comportamentos eram reprimidos ou silenciados. Expressões de afeto entre colegas, roupas que fugiam ao padrão esperado, ou mesmo o simples fato de um aluno se identificar de forma diferente do “masculino” ou “feminino” tradicional geravam desconforto, comentários e até exclusões. Esses episódios mostravam que gênero e sexualidade não eram apenas conceitos acadêmicos, mas experiências concretas que impactavam a vida de estudantes diariamente.

A presente investigação nasceu, portanto, como um caminho para preencher espaços em branco deixados pela ausência dessas discussões no currículo e também para responder às inquietações que a identidade jovem sempre trouxe para mim. É um exercício sensível, pois envolve assumir meu lugar de fala e dar visibilidade àqueles que, por muito tempo, foram silenciados pelo descaso curricular e pelo fortalecimento de padrões heteronormativos e misóginos dentro da escola.

O problema central desta investigação reside justamente nesse silenciamento: por que gênero, sexualidade e identidade, temas tão presentes no cotidiano dos estudantes, continuam sendo pouco abordados nas aulas de História? A ausência de debates estruturados sobre essas categorias contribui para a reprodução de estereótipos e desigualdades, afetando diretamente a formação das subjetividades. Ao mesmo tempo, a História, enquanto disciplina, tem potencial para revelar as relações de poder que regulam a vida social e para desconstruir visões normativas.

Esse problema adquire ainda mais relevância quando se observa que o currículo de História permanece majoritariamente eurocêntrico, masculino e heteronormativo, deixando de lado vozes de mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, negros, indígenas e outros grupos subalternizados. O silenciamento histórico desses sujeitos é reproduzido no espaço escolar,

fazendo com que os estudantes cresçam sem reconhecer a pluralidade de experiências que compõem a sociedade. Seguindo essa perspectiva, a historiadora Manuela Barp afirma

O “vazio” ao qual me refiro no título e no desenvolvimento deste trabalho é o que aponto, tal como outros pesquisadores, ser a falta/ausência do conceito de gênero e de discussões envolvendo relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular, em especial no que concerne ao ensino de História. Uma ausência que, de tão pulsante, faz do gênero um elemento absolutamente presente no documento. Diante disso, argumento que a ausência dos debates envolvendo gênero/relações de gênero – de maneira explícita (e, em si, a própria remoção do gênero no texto geral) cumprem, em seu silêncio, a manutenção de perspectivas hegemônicas sobre gênero e suas relações decorrentes – dentre essas, a colonialidade e a cisnormatividade, os principais objetos estudados. (Barp, 2024, p.11)

Decerto, a autora argumenta que há um “vazio” na Base Nacional Comum Curricular, que se configura na ausência do conceito de gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em particular no ensino de história. No que cerne seu trabalho, Barp ainda condiciona essa exclusão sobre gênero a ser uma temática estruturada para manter determinadas perspectivas sobre as relações de gênero.

A partir deste cenário, a justificativa está, portanto, na necessidade de repensar o papel da escola como espaço de socialização e formação cidadã, refletindo e questionando a BNCC. Como aponta Louro (1997), a escola não é neutra, mas um lugar de produção e regulação de normas sociais. Isso significa que, ao não problematizar os discursos que reproduz, ela reforça hierarquias e exclusões. Investigar como os estudantes percebem identidade, gênero e sexualidade é, assim, uma forma de compreender como esses processos de poder se consolidam e, ao mesmo tempo, de apontar caminhos para sua superação.

Também se justifica pela compreensão de que o ensino de História pode desempenhar um papel transformador. Mais do que narrar fatos, essa disciplina permite articular passado e presente, revelando como as desigualdades foram historicamente construídas e como podem ser desconstruídas. Ao incorporar debates sobre identidade, gênero e sexualidade, o ensino histórico torna-se uma ferramenta potente para a formação de sujeitos críticos e conscientes da diversidade social.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral compreender a construção dos saberes sobre identidade, gênero e sexualidade no ensino de História entre estudantes de uma escola localizada no Alto Oeste Potiguar, considerando a influência do contexto local. Especificamente, busca-se examinar as práticas pedagógicas que abordam essas temáticas, analisar os impactos sociais e educacionais da ausência de debates estruturados, investigar os mecanismos que sustentam preconceitos de gênero e sexualidade no ambiente escolar e, por fim, identificar possibilidades de inserção crítica desses temas no ensino de História, de modo a contribuir para a construção de uma prática pedagógica inclusiva.

Segundo Dantas (2020), a centralidade atribuída pelos documentos educacionais à instituição de uma base curricular integra o projeto de colonialidade do poder. Ao incorporar um currículo nacional, a escola passa a alinhar-se a um projeto civilizatório moldado pela modernidade europeia, cujos elementos estruturantes produzem lacunas em relação aos sentidos sociais da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto parte desse projeto centralizador, define um conjunto de competências e habilidades que servem como referencial para o desenvolvimento ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2018). Contudo, a proposta implementada em 2018 apresenta limitações em sua estrutura, tanto pela restrição do acesso a determinados conhecimentos e pela redução de conteúdos relevantes, quanto pela reprodução da lógica de imposição da colonialidade, ainda presente nos currículos e materiais didáticos.

Para Grosfoguel (2008), a homogeneidade ocidental, sustentada pela ideia de superioridade do saber, reflete a colonialidade do poder ao excluir os conhecimentos produzidos pelos grupos subalternizados no sistema-mundo colonial/moderno. Nesse contexto, tais saberes se configuram como expressões híbridas e transculturais, situadas na intersecção entre o tradicional e o moderno, e contribuem para o diálogo no processo de produção do conhecimento, possibilitando caminhos para a superação do eurocentrismo.

Acredito que a análise do sistema-mundo precisa de descolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção de conhecimento. Isto significa que, embora o sistema-mundo tome o mundo como unidade de análise, ele pensa a partir de uma determinada perspectiva no mundo. Contudo, a análise do sistema mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento (GROSFOGUEL, 2008, p. 136).

Os estudos voltados à perspectiva dos subalternos procuram construir novas abordagens que deem visibilidade a outros sujeitos e promovam uma historiografia comprometida com o rompimento dos paradigmas eurocêntricos. Trata-se de uma opção epistêmica, teórica e política que emerge de reflexões e problematizações ancoradas nas representações étnico-raciais, feministas e das comunidades LGBTQIAPN+.

A partir deste diálogo, este estudo tem o tipo qualitativo, e a sua metodologia envolve o conjunto da obra, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Dessa forma, essa abordagem permite captar os significados e sentidos atribuídos pelos estudantes, que não poderiam ser reduzidos a números ou estatísticas. O enfoque qualitativo evidencia a

importância da interpretação dos discursos, possibilitando revelar tensões, contradições e resistências presentes no cotidiano escolar.

O campo de pesquisa foi uma escola pública do Alto Oeste Potiguar. Participaram estudantes do ensino médio, selecionados de acordo com critérios éticos e pedagógicos previamente definidos. O instrumento de coleta de dados consistiu em questionários contendo questões abertas e fechadas, voltadas à compreensão das percepções sobre identidade, gênero e sexualidade. A aplicação foi realizada em ambiente escolar, garantindo o anonimato e o respeito às especificidades de cada aluno.

A análise dos questionários seguiu as etapas da metodologia da Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e interpretação. As respostas foram agrupadas em categorias temáticas, permitindo identificar padrões, divergências e percepções singulares dos estudantes. Essa estratégia possibilitou construir uma leitura crítica das vivências juvenis, articulando-as com os referenciais teóricos e com o contexto social do Alto Oeste Potiguar.

No aspecto ético, esta pesquisa seguiu os princípios da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta estudos envolvendo seres humanos. Foi assegurada a confidencialidade das informações, o consentimento livre e esclarecido dos participantes e a preservação de suas identidades. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, que autorizou sua realização conforme as normas vigentes.

Este trabalho organiza-se em três capítulos principais. O primeiro apresenta a fundamentação teórica, discutindo os conceitos de identidade, gênero e sexualidade a partir de autoras e autores como Simone de Beauvoir (1967), Judith Butler (2018), Michel Foucault (2020), Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997) e Djamila Ribeiro (2017). O segundo capítulo dedica-se à análise empírica das respostas dos estudantes, evidenciando suas percepções e experiências. O terceiro capítulo reflete sobre as possibilidades de superação das práticas excludentes, defendendo o ensino de História como ferramenta de transformação social, promotora da diversidade e da justiça.

## **2 HISTÓRIA NEGADA, VIDAS INVISÍVEIS: CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA**

Desde os primeiros contatos com o ensino de História, tornou-se evidente que a disciplina, embora rica em possibilidades de interpretação social e crítica, carregava um conjunto de silêncios persistentes. Esses silêncios não se restringiam somente à ausência de determinados conteúdos, mas produziam um sentimento de exclusão, principalmente quando o

assunto era identidade, gênero e sexualidade. A escola contemporânea, espaço fundamental de socialização, atuava como guardiã de normas que limitavam a pluralidade de experiências humanas, transformando o currículo em um instrumento que selecionava quais vozes deveriam ser ouvidas e quais permaneceriam invisíveis.

Esse quadro não é resultado de acaso ou esquecimento. Ele revela escolhas pedagógicas e políticas que consolidam uma determinada visão de mundo, reafirmando valores hegemônicos e excluindo experiências que desafiam as normas. Quando as aulas de História se concentram em narrativas eurocêntricas, masculinas e heteronormativas, reforçam a ideia de que apenas alguns grupos foram protagonistas da trajetória humana, relegando outros a um plano secundário ou inexistente. Nesse sentido, compreender a exclusão de identidades no ensino de História exige analisar não apenas o que é ensinado, mas também aquilo que é sistematicamente silenciado.

Nesse sentido, Antoine Prost (2017) ressalta que o trabalho do(a) historiador(a) deve se pautar em anotações “corretas”, que considerem o sentido, as intenções e o alcance do texto, sendo a análise sempre orientada por questões pertinentes ao objeto investigado. Na prática da análise histórica, não há documento que não deva ser questionado, assim como não é possível estabelecer uma leitura definitiva das fontes, uma vez que novos questionamentos podem surgir constantemente, impulsionados por debates e renovação em torno dos chamados “fatos” históricos, das metodologias e dos próprios documentos.

Anderson Ferrari (2021), ao discutir os impactos das tentativas de silenciamento do gênero no ensino de História, entende-o como um organizador social fundamental das relações. Nesse sentido, considera inviável uma prática de ensino que o desconsidere e defende a necessidade de sua historicização, reconhecendo o gênero como uma categoria útil de análise histórica (SCOTT, 2019 apud FERRARI, 2021).

A exclusão e os silenciamentos, portanto, se manifestam em múltiplos níveis: na seleção dos conteúdos curriculares, na prática pedagógica, nos materiais didáticos e nas interações cotidianas em sala de aula. Essa ausência não se restringe a omissões neutras, mas constitui um processo ativo de marginalização. Ao não reconhecer as diversas formas de existência, a escola reforça um projeto de sociedade que privilegia o masculino, o branco, o heterossexual e o ocidental como parâmetros normativos. Trata-se de um fenômeno que precisa ser problematizado, sobretudo quando se considera o potencial do ensino de História para formar sujeitos críticos.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que deveria garantir o direito à aprendizagem e à diversidade, reforça em muitos momentos um currículo

monocultural, androcêntrico e heteronormativo. O termo monocultural indica uma visão que valoriza apenas uma matriz cultural, desconsiderando a pluralidade de saberes e práticas que compõem a sociedade. O caráter androcêntrico se evidencia na centralidade das experiências masculinas nas narrativas históricas, enquanto o viés heteronormativo privilegia a heterossexualidade como única forma legítima de expressão afetiva e sexual. Embora a BNCC mencione direitos humanos e diversidade, a forma vaga com que trata esses temas os coloca em segundo plano.

Decerto, é preciso compreender como o currículo tradicional consolida uma visão binária e estática de gênero e sexualidade. Essa visão pressupõe que só existem dois gêneros, masculino e feminino, e que as identidades sexuais se alinham de forma natural a esses polos. Judith Butler (2018), ao propor a teoria da performatividade de gênero, mostra que o gênero não é uma essência fixa, mas uma construção social repetida ao longo do tempo. Ao incorporar sua perspectiva no ensino de História, abre-se espaço para questionar as normas que restringem a pluralidade de identidades, permitindo que os estudantes compreendam a diversidade como parte constitutiva da experiência histórica.

Contudo, inserir autores como Butler (2018) no currículo não pode ser visto como um processo simples ou automático. Exige reflexão sobre as condições pedagógicas e políticas que permitem a discussão desses conceitos em sala de aula. É necessário explicar de que modo a teoria da performatividade pode dialogar com conteúdos históricos, mostrando, por exemplo, como as normas de gênero variaram em diferentes sociedades e períodos. Essa abordagem permitiria aos estudantes compreender que o que hoje é considerado “natural” já foi regulado de outras formas no passado, evidenciando a historicidade das normas sociais.

Simone de Beauvoir (1967) já havia sintetizado a crítica ao essencialismo de gênero ao afirmar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Essa frase, ainda atual, destaca como as identidades não são dadas pela biologia, mas construídas socialmente. Michel Foucault (2020), por sua vez, ao analisar os discursos sobre a sexualidade, mostra como diferentes instituições, como a medicina, a religião e a pedagogia produzem normas que regulam corpos e práticas. A articulação entre Beauvoir, Butler e Foucault permite construir uma base teórica sólida para questionar a naturalização de gênero e sexualidade, evidenciando sua dimensão histórica e política.

A escola, nesse sentido, ocupa uma posição ambivalente. Como aponta Guacira Lopes Louro (1997), ela é atravessada por normas sociais que reproduzem desigualdades, mas também pode se tornar espaço de resistência. Essa ambivalência explica por que, ao mesmo tempo em que a escola reforça padrões heteronormativos, também abre brechas para práticas pedagógicas

transformadoras. O desafio, então, é pensar o ensino de História como ferramenta crítica capaz de desconstruir estereótipos, trazendo para o currículo as vozes e experiências que foram silenciadas ao longo da trajetória social.

## 2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E A PRODUÇÃO DO SILENCIAMENTO

Paulson (2002) aprofunda a compreensão sobre o conceito de gênero ao evidenciar que ele abrange múltiplos elementos interligados, tais como identidade de gênero, expressão de gênero e papéis de gênero. A identidade de gênero refere-se à percepção interna e subjetiva que o indivíduo possui acerca de si mesmo, podendo se reconhecer como homem, mulher ou adotar identidades não binárias.

A expressão de gênero, por sua vez, corresponde às formas pelas quais essa identidade se manifesta socialmente, seja por meio de comportamentos, estilos de vestimenta ou aspectos da aparência. Já os papéis de gênero dizem respeito às expectativas e atribuições culturalmente construídas, que determinam quais atividades, responsabilidades e condutas são consideradas apropriadas para homens e mulheres em determinado contexto social.

É inegável a relevância teórica para entender como são construídos os conceitos em seus determinados processos históricos. As expressões nascem com o objetivo de engajar suas identidades e torna-las parte da realidade humana, e é a partir dos estudos sobre gênero que observasse como se construiu e ainda se constroem discursos de poder para subjugar e negar a existência de determinados grupos. Além disso, é evidente constatar essa problemática em toda existência social.

O ensino de História ocupa um espaço privilegiado na formação dos sujeitos porque permite compreender como diferentes conceitos, processos sociais, culturais e políticos moldaram as sociedades. No entanto, essa potência crítica muitas vezes é reduzida pela forma como os currículos escolares são organizados. Ao se limitarem a narrativas lineares e factuais, reforçam uma visão homogênea da experiência humana, desconsiderando as múltiplas dimensões que compõem a vida social.

A invisibilidade de debates sobre gênero e sexualidade não se limita ao esquecimento de determinados conteúdos. Trata-se de um processo ativo de silenciamento, que ocorre por meio da escolha de quais histórias são contadas e quais são omitidas. A ausência de mulheres, negros, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ e sujeitos de classes populares em livros didáticos e currículos oficiais demonstra que a exclusão não é um detalhe, mas um projeto pedagógico que

reforça a hegemonia de determinadas identidades. O currículo, assim, se transforma em uma tecnologia de poder que seleciona memórias e constrói narrativas legitimadas socialmente.

No que se refere às diferenças entre as versões da Base, alguns elementos centrais merecem destaque. Na primeira versão, divulgada pelo MEC em 2015, o campo de História estava estruturado em três eixos temáticos, que organizavam os objetivos de aprendizagem em quatro módulos: cidadania, temporalidades, conceitos e pesquisa. Essa configuração apresentava menor dependência da tradicional lista de conteúdos, comumente vinculada aos currículos clássicos. Além disso, trazia como inovação o destaque conferido à história africana, negra e indígena, questionando processos de exclusão e silenciamento dessas narrativas, memórias e experiências.

As críticas direcionadas a essa primeira versão, chamada de “brasilcentrista”, concentraram-se na “[...] legitimidade do legado de uma e de outra formação histórica para a constituição identitária brasileira, isto é, a ênfase se deu justamente nas continuidades supostamente estabelecidas entre um passado europeu, africano ou indígena e o laço social na atualidade” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 6, grifos do original). Para os autores, tal perspectiva reforça a ideia de que a seleção e a exclusão de conteúdos se baseiam em uma suposta relevância histórica superior de determinadas “heranças” sociais em comparação a outras, no que diz respeito às suas contribuições para a formação cultural do país.

Nesse sentido, Pereira e Rodrigues (2018) destacam que, desde a consolidação da disciplina de História no Brasil, certos “legados históricos” foram sistematicamente negligenciados, sobretudo aqueles vinculados à história, à memória e à cultura da população negra e dos povos indígenas, que continuam a ocupar um espaço reduzido no currículo escolar.

Dentro deste contexto, a contribuição de Michael Apple (2013) é central. Para o autor, o currículo deve ser entendido como um campo de disputa, no qual diferentes grupos sociais buscam afirmar suas perspectivas. Ao analisar a escola como instituição, Apple destaca que o conhecimento selecionado não é neutro, mas responde a interesses de manutenção de privilégios. Da mesma forma, Tomaz Tadeu da Silva (2020) argumenta que o currículo produz identidades ao legitimar narrativas específicas, silenciando outras. Essa perspectiva ajuda a compreender por que a escola, ao excluir gênero e sexualidade, reforça a naturalização de normas patriarcais e heteronormativas.

A exclusão, portanto, não é apenas um reflexo da sociedade, mas também uma prática que contribui para a reprodução das desigualdades. A ausência de temas como feminismo, diversidade sexual e identidades de gênero nas aulas de História fortalece a ideia de que essas questões não possuem relevância histórica. Isso se traduz em experiências concretas de

apagamento, como estudantes que não encontram referência para suas vivências e professores que evitam determinados debates por receio de críticas da comunidade escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora se apresente como documento que valoriza a diversidade, mostra limites evidentes na inclusão de gênero e sexualidade. Em seus textos, é mencionado princípios como direitos humanos, respeito à diferença e promoção da cidadania. No entanto, essas menções aparecem de forma genérica e pouco vinculada a práticas concretas. Essa vagueza permite que escolas e professores interpretem os princípios de acordo com visões conservadoras, esvaziando o potencial crítico da diversidade. Além disso, a ênfase em competências e habilidades individuais acaba por reduzir a dimensão coletiva das lutas sociais.

Um exemplo disso é a maneira como o ensino de História é organizado na BNCC para o Ensino Médio. Os conteúdos priorizam eventos políticos e econômicos em detrimento de discussões sobre cultura, cotidiano e relações sociais. Essa ênfase contribui para perpetuar uma visão androcêntrica e heteronormativa da História, em que apenas determinados sujeitos aparecem como protagonistas. Ao não explicitar a necessidade de trabalhar gênero e sexualidade como categorias de análise, a BNCC reforça a marginalização desses temas. Nesse sentido, o currículo nacional atua como mecanismo de silenciamento.

Além disso, observa-se que houve o fortalecimento de uma política neoconservadora que atravessa não apenas o Brasil, mas também outros países da América Latina e da Europa. Flávia Biroli, Maria Machado e Juan Vaggione (2020) argumentam que, diante das configurações políticas recentes na região, já não se pode falar apenas em conservadorismo, mas sim em neoconservadorismo, um fenômeno que ultrapassa os limites de atores, agendas e linguagens exclusivamente religiosas ligadas a extrema direita brasileira.

É importante ressaltar que esses setores neoconservadores, diretamente cristãos, estão no centro dessas disputas, exercendo forte influência sobre os debates públicos. Como destaca Lacerda (2019), tais atores neoconservadores têm ocupado espaços estratégicos na sociedade e na política, reafirmando uma moralidade normativa como fundamento para regular a vida social e reprodutiva de toda a população.

É nesse ponto que o discurso da chamada “ideologia de gênero” ganha relevância. Utilizado por grupos neoconservadores e religiosos, o termo busca deslegitimar qualquer tentativa de inserção de debates sobre diversidade no espaço escolar. A retórica da “ideologia de gênero” apresenta essas discussões como ameaças à família e à moral, criando um clima de medo que impede práticas pedagógicas transformadoras. Esse discurso, amplamente difundido durante os debates da BNCC, teve como consequência o esvaziamento de propostas que

poderiam avançar na promoção da igualdade. A crítica à “ideologia de gênero”, portanto, revela a disputa de projetos políticos no campo educacional.

O fenômeno intitulado “ideologia de gênero” deve ser compreendido em uma temporalidade específica que, no contexto latino-americano, está profundamente associada aos avanços conquistados pelos movimentos feministas e LGBTQIA+. Tal fenômeno surge como reação direta à agenda da igualdade de gênero e da diversidade sexual, incorporada ao sistema internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) a partir da década de 1990 (Biroli; Machado; Vaggione, 2020, p. 13).

Nessa conjuntura, a retórica da chamada “ideologia de gênero” se configura como estratégia política central para frear tais avanços, ao deslocar os estudos e políticas de gênero para o lugar de inimigos da moral e da ordem social. Assim, o discurso neoconservador constrói o gênero como um “vilão” a ser combatido, corroendo a legitimidade de pautas igualitárias e fragilizando o próprio campo democrático.

De acordo com esse cenário, é fulcral evidenciar que no papel existem deveres a serem realizados pelo País, mas que em sua urgência de retórica ideológica, o que se perceber é a desestruturação dos direitos mínimos. É de domínio público que a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, estabelece que a educação deve ser direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade.

Já o Art. 206 assegura princípios fundamentais, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e a liberdade de aprender e pesquisar. Esses dispositivos legais evidenciam que a educação, além de um direito, constitui-se em uma responsabilidade social, devendo garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno dos sujeitos em sua diversidade.

Nesse sentido, Gava e Villela (2016) defendem que a escola tem papel central na promoção da educação inclusiva e na formação integral dos estudantes, assumindo a responsabilidade de abordar as questões ligadas às sexualidades. Para os autores, essa função social inclui o desenvolvimento de práticas de educação sexual que envolvem informações sobre desenvolvimento sexual, métodos contraceptivos, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), consentimento, relações saudáveis e respeito mútuo. Tal abordagem deve contemplar a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, rompendo com perspectivas excludentes e preconceituosas.

A escola, como espaço de formação cidadã, também deve comprometer-se com o enfrentamento ao preconceito e à discriminação, assegurando um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes. O trabalho com as sexualidades, segundo Gava e Villela (2016), exige

ações que combatam o bullying e demais práticas de exclusão relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Dessa forma, a promoção da igualdade e do respeito torna-se um eixo essencial para a efetivação da cidadania, na medida em que reconhece e valoriza diferentes formas de expressão de gênero e orientações sexuais.

A BNCC, apesar de se apresentar como documento orientador que assegura direitos de aprendizagem, passou por um processo de elaboração permeado por disputas políticas. Nas versões preliminares, havia referências explícitas a gênero e sexualidade como dimensões fundamentais da formação cidadã. No entanto, essas menções foram suprimidas na versão final aprovada em 2017 (Educação Básica) e em 2018 (Ensino Médio), após forte pressão de grupos conservadores e religiosos. Esse esvaziamento demonstra que o currículo oficial não é apenas resultado de escolhas técnicas, mas um projeto político que cede a determinados interesses sociais.

A retirada explícita de gênero e sexualidade do texto da BNCC não deve ser entendida como neutralidade, mas como reforço do processo de silenciamento. Mesmo quando o documento menciona princípios como diversidade e respeito às diferenças, o faz de modo genérico, sem propor estratégias pedagógicas concretas. Esse caráter ambíguo legitima que práticas escolares continuem marginalizando identidades dissidentes, ao mesmo tempo em que cria um clima de insegurança para professores que desejam trabalhar criticamente esses temas em sala de aula. A ausência, portanto, é também uma forma de presença: reafirma o lugar do currículo como mecanismo de reprodução cultural, como argumentam Michael Apple (2013) e Tomaz Tadeu da Silva (2020).

Soares e Monteiro (2019) reforçam que a escola se constitui como o espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos de gênero, sendo capaz de promover práticas que desafiem expectativas rígidas e naturalizadas acerca de papéis sociais. Essa instituição, ao assumir uma postura crítica, pode contribuir para a construção de uma cultura escolar que valorize a igualdade de gênero e respeite a diversidade das expressões identitárias.

As autoras ressaltam, contudo, que esse processo depende de uma revisão profunda das expectativas normativas, sobretudo por parte dos professores, que precisam reconhecer e legitimar diferentes formas de expressão de gênero. Ao possibilitar que os estudantes explorem e expressem livremente suas identidades, sem sofrer discriminação ou marginalização, a escola fortalece sua função social de garantir direitos e de combater as práticas excludentes que ainda persistem no ambiente educacional.

Nesse cenário, Soares e Monteiro (2019) destacam a relevância da formação inicial de professores como eixo fundamental para a construção de uma prática pedagógica inclusiva. A

formação docente deve oferecer subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem o tratamento sensível e respeitoso das questões relacionadas às sexualidades, incentivando posturas baseadas na empatia, na comunicação e na compreensão das necessidades dos estudantes LGBTQIA+. Ao adotar tais princípios, a escola pode avançar na criação de ambientes mais equitativos, acolhedores e atentos às múltiplas experiências de seus sujeitos.

## 2.2 CONTEXTO LOCAL E PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Discutir gênero e sexualidade no ensino de História exige considerar não apenas referenciais teóricos amplos, mas também o contexto em que a escola está inserida. O Alto Oeste Potiguar, com suas características socioculturais específicas, e a cidade em questão, com pouco mais de 4 mil habitantes, exemplifica como as relações locais influenciam as práticas pedagógicas. A presença marcante da religiosidade, a valorização de modelos tradicionais de família e a força de discursos analisados como conservadores, impactam diretamente a forma como os professores abordam ou deixam de abordar questões relacionadas às identidades. Esse cenário revela que a escola não está isolada, mas dialoga constantemente com valores e expectativas da comunidade.

Quando pensamos em como a escola tem lidado com as manifestações da sexualidade durante a infância e a adolescência, percebemos que muitas vezes ela acaba reforçando parâmetros sexistas. Como aponta Donizete (2010), a instituição escolar ainda organiza suas práticas de forma a diferenciar o que seria próprio do feminino e do masculino em sua rotina. Isso mostra que a escola, na maioria das vezes, não está preparada para lidar com comportamentos que fogem à norma heterossexual. Ao contrário, acaba moldando os espaços, os discursos e as interações a partir dessa lógica binária, e, em alguns casos, mantém um silêncio ou até mesmo reproduz violências morais e psicológicas contra estudantes que expressam outras formas de ser e existir em termos de sexo e gênero.

Esse discurso binário se materializa em situações aparentemente simples do cotidiano escolar, como a separação de filas para meninos e meninas, o uso de cores para distinguir gêneros, como azul para meninos e rosa para meninas, ou mesmo a divisão de copos e materiais com base nessas convenções. Também se evidencia na repreensão de amizades entre meninos e meninas e na delimitação de brinquedos como “de menina” ou “de menino”. São práticas que parecem naturais, mas que, na verdade, reforçam estereótipos e restringem a pluralidade das experiências infantis e juvenis. Daros afirma:

Desse modo, as famílias, ao enfrentarem problemas em assumir a educação sexual dos filhos, delegam esta tarefa para as escolas e seus professores, que igualmente encontram vários obstáculos e resistência para problematizarem a sexualidade e os gêneros de modo apropriado, saudável e significativo (2013, p. 174).

Essa postura revela uma contradição profunda: justamente a instituição que deveria estar mais preparada para acompanhar o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes muitas vezes negligencia essa dimensão essencial do crescimento humano. Como apontam Silva et al. (2021), o descaso em relação ao tema está ligado à dificuldade de compreender as distinções entre o papel biológico dos sexos e as construções sociais que dão forma às identidades de gênero. Essa incompreensão contribui para a legitimação de espaços de opressão e violência, especialmente no que diz respeito às orientações sexuais homoafetivas.

Ao analisar a construção curricular do Rio Grande do Norte, percebe-se que a proposta oficial não rompe, de modo efetivo, com as lógicas de silenciamento. Embora os documentos mencionem princípios como cidadania e respeito à diversidade, esses aparecem mais como enunciados retóricos do que como diretrizes pedagógicas concretas. Isso se reflete no cotidiano escolar, em que a ausência de orientações específicas abre espaço para que professores e gestores moldem suas práticas a partir de visões pessoais, muitas vezes marcadas por preconceitos. Nesse sentido, a escola acaba funcionando como extensão de valores comunitários hegemônicos.

É nesse contexto que o conceito de interseccionalidade, formulado por Kimberlé Crenshaw (2002), torna-se crucial. A interseccionalidade evidencia como diferentes formas de opressão de gênero, raça, classe e sexualidade não atuam isoladamente, mas se cruzam e se reforçam mutuamente. No caso do Alto Oeste Potiguar, por exemplo, mulheres negras e pobres enfrentam não apenas as barreiras de gênero, mas também desigualdades estruturais ligadas à cor da pele e à condição econômica. Essa perspectiva é fundamental para compreender por que determinados grupos permanecem à margem do currículo e como isso se reflete nas experiências dos estudantes.

Djamila Ribeiro (2017), ao discutir o feminismo negro no Brasil, reforça a importância de trazer a interseccionalidade para o centro das análises. O conceito, cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), parte da compreensão de que diferentes eixos de opressão como gênero, raça e classe se cruzam e produzem formas específicas de desigualdades. Isso significa que as experiências de mulheres negras, por exemplo, não podem ser explicadas apenas pela categoria “mulher” ou “negra” de maneira separada, mas sim pela articulação simultânea dessas

condições. Ribeiro mostra que não basta incluir o debate de gênero se este não considerar as particularidades da população negra, historicamente excluída das narrativas nacionais.

No ensino de História, essa perspectiva implica repensar quais sujeitos são apresentados como protagonistas e quais permanecem invisíveis. Integrar as contribuições de Ribeiro com as de Nilma Lino Gomes (2019) permite construir uma visão mais ampla, que articula gênero, raça e classe na análise curricular, oferecendo um caminho potente para desnaturalizar as hierarquias que estruturam a sociedade.

No caso específico da BNCC, a resistência em adotar explicitamente conceitos como gênero e sexualidade está diretamente relacionada à disputa política brasileira. Onde estrategicamente os setores conservadores buscam deslegitimar discussões que questionam a naturalização das identidades. Ao esvaziar os documentos de menções explícitas, a BNCC cedeu a essas pressões, resultando em uma proposta ambígua e insuficiente. Para o Alto Oeste Potiguar, onde os discursos conservadores têm grande influência, essa ambiguidade se traduz em práticas de silenciamento ainda mais acentuadas.

É importante ressaltar que a resistência à inclusão de gênero e sexualidade no currículo não ocorre apenas no nível institucional, mas também no cotidiano pedagógico. Essas tensões revelam como a escola é atravessada por disputas políticas e culturais que ultrapassam os limites da sala de aula. No Alto Oeste Potiguar, esse quadro é intensificado pela proximidade entre instituições religiosas e educacionais, que compartilham valores e reforçam práticas excludentes.

A análise de Bourdieu e Passeron (2023) ajuda a compreender como a escola, em estreita relação com a família, desempenha papel central na reprodução dos valores sociais dominantes. Quando os contextos familiares reforçam modelos patriarcais e heteronormativos, a escola tende a encontrar limites para instaurar debates que questionem essas normas, já que ambas as instituições operam, muitas vezes, em complementaridade na legitimação da ordem social.

Contudo, a escola não se resume a um espaço de reprodução: por meio de práticas pedagógicas críticas, pode abrir fissuras nesse processo, criando possibilidades de diálogo e de problematização dos estereótipos de gênero e sexualidade. Essa articulação exige, porém, uma ação intencional que vá além da neutralidade aparente, assumindo o compromisso político e pedagógico de enfrentar desigualdades historicamente naturalizadas.

A construção de uma educação inclusiva exige compreender a escola como um espaço de reconhecimento, pertencimento e valorização das múltiplas identidades que compõem o tecido social. Essa concepção vai além da simples garantia de acesso físico ao ambiente escolar

e implica o fortalecimento de uma cultura institucional fundamentada na escuta, no respeito e no diálogo contínuo com a diversidade. Nesse sentido, Del Vecchio et al. (2024) destacam que,

A escola inclusiva precisa construir uma cultura institucional baseada na escuta, no diálogo e no reconhecimento da pluralidade. Não basta garantir o acesso físico ao espaço escolar; é necessário construir vínculos afetivos e pedagógicos que sustentem a permanência e a aprendizagem dos estudantes (Vecchio, 2024, p. 6).

Ademais. O âmbito escolar deve ser compreendido como um de constante construção, disposto a enxergar e respeitar à pluralidade de vozes, saberes e experiências. Como afirmam as perspectivas dos autores, “uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que se dispõe a escutar e aprender com a diversidade” (Del Vecchio et al., 2024, p. 6) e “a presença da diversidade na escola deve ser compreendida como uma riqueza e não como um problema” (Silva; Ferreira, 2024, p. 5).

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) oferece importantes contribuições. Ao propor a educação como prática de liberdade, Freire destaca a necessidade de uma conscientização crítica que permita aos sujeitos compreender e transformar a realidade em que vivem. Aplicado ao ensino de História, isso significa problematizar as narrativas dominantes, questionar os silenciamentos e valorizar as vozes subalternas. No caso de gênero e sexualidade, implica em criar práticas pedagógicas que ajudem os estudantes a perceber como normas sociais foram construídas historicamente e como podem ser transformadas. Essa abordagem torna a sala de aula um espaço de resistência.

As práticas pedagógicas concretas são, nesse contexto, fundamentais. Trabalhar com fontes históricas que abordem experiências de mulheres, negros e populações LGBTQIAPN+ é uma estratégia que possibilita aos estudantes compreenderem a diversidade das experiências humanas. Além disso, o uso de metodologias participativas, como debates e projetos interdisciplinares, favorece a construção coletiva do conhecimento e amplia o engajamento dos estudantes com os temas.

Outro desafio importante é a construção de vínculos entre os dados sociais atuais e a análise histórica. Ao discutir, por exemplo, as desigualdades salariais entre homens e mulheres, apontadas por Flávia Biroli (2018), o professor pode articular esse debate com processos históricos de exclusão feminina do espaço público. Essa conexão entre passado e presente permite que os estudantes compreendam que as desigualdades não são acidentais, mas resultado de longas trajetórias de opressão. Mais do que informar, essa prática pedagógica contribui para formar sujeitos capazes de questionar e transformar a realidade social.

No Alto Oeste Potiguar, essa articulação se torna ainda mais necessária, pois as experiências locais de desigualdade estão profundamente marcadas por gênero, raça e classe. O acesso desigual ao mercado de trabalho, a concentração de poder político nas mãos de grupos masculinos e a marginalização de populações rurais revelam como as opressões se entrelaçam. Ao trazer essas questões para a sala de aula, o ensino de História pode se tornar espaço privilegiado de conscientização, ajudando os estudantes a compreenderem não apenas processos históricos globais, mas também a realidade concreta de sua comunidade.

Além disso, a análise crítica da BNCC deve ser acompanhada de reflexões sobre a prática docente. Muitos professores de História não recebem formação adequada para lidar com debates sobre gênero e sexualidade, o que reforça a insegurança em tratar desses temas. Essa lacuna na formação inicial e continuada evidencia a necessidade de políticas educacionais que promovam capacitações específicas. Sem esse suporte, a inclusão de gênero e sexualidade no currículo corre o risco de se limitar ao discurso, sem se traduzir em mudanças efetivas na sala de aula.

A estruturação de práticas pedagógicas inclusivas requer, como condição indispensável, a qualificação sistemática dos profissionais da educação. A formação docente, nesse contexto, constitui-se não apenas como uma exigência legal ou técnica, mas como eixo estruturante da transformação educacional. A heterogeneidade presente nas salas de aula impõe aos professores competências específicas para lidar com diferentes estilos de aprendizagem, trajetórias de vida e necessidades educacionais.

Nesse sentido, Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão escolar não se resume à adaptação de métodos, mas exige uma mudança profunda na cultura e na estrutura da escola, bem como nas concepções e atitudes dos educadores. Para a autora, somente quando a formação docente se orienta para a valorização da diversidade e para a desconstrução de práticas excludentes é possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário ao conhecimento e à vivência escolar.

Seguindo essa perspectiva, é inerente como essa conjuntura de mudança deve ser atual e mais intensa no constructo de visibilidade, tendo em vista de como é negativa a produção de exclusão para os discentes, recaindo sobre os grupos divergentes ao padrão branco e heteronormativo estabelecido, o que produz formas de preconceitos. Pinheiro (2011) enfatiza que o preconceito é uma construção social, aprendida ao longo das interações e práticas culturais, mas que pode ser superada por meio de processos educativos que promovam conscientização, diálogo e valorização da diversidade. Nesse sentido, a escola assume um papel central como instância formadora capaz de enfrentar os estigmas associados ao preconceito,

contribuindo para desconstruir visões de mundo enraizadas no ódio, na intolerância e na desvalorização do outro.

### **3 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES: PERCEPÇÕES DISCENTES NO ALTO OESTE POTIGUAR**

O segundo capítulo deste trabalho dedica-se à apresentação e análise dos dados empíricos obtidos por meio da aplicação de um questionário realizado com estudantes de turmas do 1º e 2º ano do ensino médio de uma escola pública localizada no Alto Oeste Potiguar. Trata-se de jovens entre 16, 17 e 18 anos, que, ao mesmo tempo em que vivenciam os desafios próprios da juventude, também se encontram em um espaço escolar que deveria garantir a formação crítica e cidadã, conforme previsto pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 – e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A escolha desse espaço de pesquisa não é aleatória. Ele é fruto de um movimento pessoal e político: o de olhar para a escola pública como território de disputas de sentidos, de silêncios e de resistências, e, ao mesmo tempo, de inscrever neste trabalho a minha trajetória de pertencimento. Ser a primeira mulher da minha família a acessar o ensino superior significa também reafirmar que a pesquisa acadêmica não é neutra, mas atravessada por histórias individuais e coletivas que carregam marcas de exclusão e de conquista. Nesse sentido, este capítulo é construído a partir da escuta dos(as) jovens, mas também da minha própria escuta enquanto pesquisadora, professora em formação e sujeito que compartilha com eles a realidade de uma região marcada por desigualdades sociais, políticas e culturais.

A aplicação do questionário foi planejada como um instrumento que permitisse captar percepções, conceitos e experiências dos(as) estudantes sobre identidade, gênero e sexualidade, articulando essas compreensões à forma como a escola se organiza e se posiciona diante desses temas. As dez questões aplicadas foram elaboradas para explorar dimensões distintas, desde definições conceituais (como “*o que você entende por identidade?*” ou “*o que é gênero?*”) até vivências concretas de preconceito, acolhimento e presença ou ausência desses temas no currículo escolar. Essa metodologia buscou proporcionar caminhos para que as vozes dos estudantes se articulem, se reconhecendo como sujeitos ativos na construção de saberes e não apenas receptores passivos de informações.

O objetivo central deste capítulo é, portanto, compreender como os(as) jovens do ensino médio constroem seus saberes sobre identidade, gênero e sexualidade e de que maneira a escola participa, ou deixa de participar desse processo. Mais do que levantar dados estatísticos, a análise aqui proposta pretende problematizar os sentidos atribuídos pelos estudantes,

relacionando-os aos marcos teóricos e legais da educação brasileira e às discussões acadêmicas sobre currículo, diversidade e inclusão.

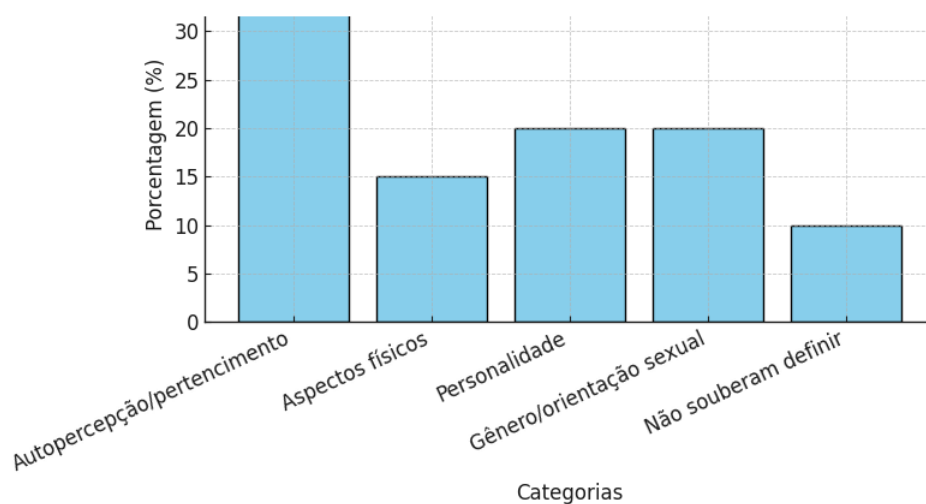
Partindo da compreensão de Michel Foucault (2020), de que as discussões sobre a sexualidade são historicamente construídas e utilizadas como mecanismos de regulação dos corpos e comportamentos, este capítulo busca investigar como tais discursos chegam, ou não, aos jovens do Alto Oeste Potiguar. Da mesma forma, dialoga com Judith Butler (2018), ao compreender o gênero como performatividade, e com Joan Scott (1995), ao propor o gênero como categoria de análise histórica.

Ao decorrer deste capítulo, será considerado elucidar cada questão produzida no questionário, assim como suas respostas, primordiais para essa análise. Esta análise será organizada em subtópicos que correspondem às principais dimensões investigadas no questionário.

### 3.1 IDENTIDADE: COMPREENSÕES PESSOAIS

A primeira questão do questionário “*O que você entende por identidade?*” teve como objetivo identificar como os(as) estudantes compreendem esse conceito fundamental para o trabalho. O resultado revelou uma diversidade significativa de respostas, que oscilam entre definições essencialistas, reducionistas e percepções mais críticas e processuais.

Gráfico sobre Identidade



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

De acordo com o gráfico, 30% dos(as) estudantes associaram identidade à autopercepção e pertencimento, isto é, à forma como o indivíduo se vê e se sente em relação a determinados grupos ou características sociais. Outros 20% vincularam a identidade à personalidade, enfatizando traços individuais e psicológicos. Mais 20% a relacionaram diretamente ao gênero e à orientação sexual, demonstrando um reconhecimento inicial de que tais dimensões integram a construção identitária. Ainda, 15% destacaram aspectos físicos como determinantes da identidade, e 10% afirmaram não saber como defini-la.

Esses dados permitem observar que, embora uma parte significativa dos estudantes reconheça a identidade como uma construção relacional, outra parcela ainda a reduz a características individuais, biológicas ou inatas. Essa fragmentação aponta para a ausência de um trabalho pedagógico sistemático que aprofunde a temática em sala de aula.

Essa lacuna fica ainda mais evidente quando contrastamos as respostas com a perspectiva teórica de Stuart Hall (2006), que entende a identidade não como algo fixo, mas como um processo em constante transformação, atravessado por contextos históricos, culturais e políticos. Do mesmo modo, Joan Scott (1995), ao propor o gênero como categoria útil de análise histórica, evidencia que ele é constituído nas relações de poder, sendo, portanto, histórico e socialmente situado, o que também pode ser estendido à própria noção de identidade. Tais concepções contrastam com a visão de alguns(as) alunos(as) que a associam apenas a algo interno ou biológico, como se a identidade fosse um dado imutável.

Um exemplo disso aparece em falas como: ‘Identidade é quem a pessoa realmente é’ ou ‘é algo que já nasce com a pessoa’. Essas formulações revelam uma percepção essencialista, descolada das influências sociais e históricas. Em contrapartida, respostas como ‘identidade é construída com o tempo’ ou ‘é aquilo que a sociedade ajuda a formar’ indicam uma compreensão mais crítica e dinâmica, que dialoga com a perspectiva de Hall (2006), para quem a identidade é sempre relacional e em constante processo de transformação.

O gráfico evidencia o desafio pedagógico de trabalhar a noção de identidade de forma mais ampla e interdisciplinar. Ao mesmo tempo, ele revela oportunidades: os(as) estudantes já mobilizam diferentes dimensões da identidade em suas respostas, ainda que de forma confusa ou fragmentada. Essa multiplicidade de percepções pode ser um ponto de partida importante para práticas pedagógicas que valorizem o diálogo e a reflexão crítica.

Nesse sentido, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar é claro ao afirmar que “no currículo forja-se a identidade “e que este deve respeitar a pluralidade e a diversidade cultural, resgatando e valorizando as diferentes manifestações da comunidade escolar (2021, p.22). Essa diretriz dialoga com o que propõe a LDB nº 9.394/96, ao destacar, em seus artigos

22 e 35, a importância da formação integral dos estudantes, que inclui a dimensão ética, política e social.

Aqui, contudo, emerge uma contradição que precisa ser problematizada: se, por um lado, o currículo oficial do estado do Rio Grande do Norte orienta para a valorização da pluralidade identitária, por outro, os dados da pesquisa revelam que os(as) estudantes não vivenciam plenamente essa orientação em sala de aula. O silêncio ou a superficialidade na abordagem de identidade contribuem para que compreensões reducionistas e essencialistas se mantenham no discurso discente.

Dessa forma, a disciplina de História pode assumir um papel estratégico, ao problematizar como as identidades foram historicamente construídas, disputadas e transformadas. Como lembra Guacira Lopes Louro (1997), a escola não deve apenas reproduzir conceitos prontos, mas estimular a problematização, desafiando estereótipos e narrativas dominantes. Nesse sentido, discutir identidade no ensino de História não se limita a fornecer definições conceituais, mas significa possibilitar aos estudantes perceberem a si mesmos como sujeitos históricos, inseridos em processos sociais mais amplos.

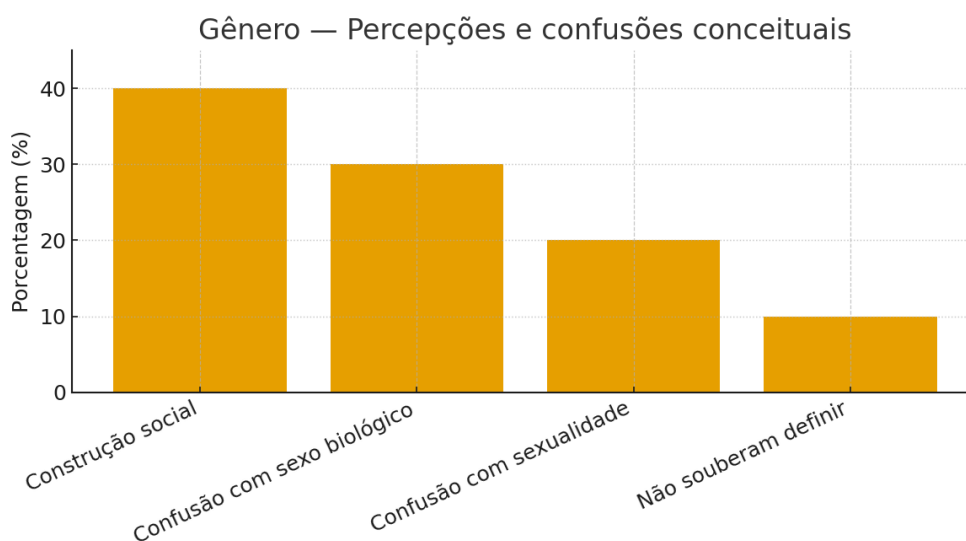
É nesse ponto que a pesquisa se conecta diretamente à minha própria trajetória. O pertencimento à região do Alto Oeste Potiguar e a experiência de ser a primeira mulher da minha família a acessar o ensino superior me permitem olhar para essas respostas não apenas como dados quantitativos, mas como expressões de jovens que, assim como eu, buscam se reconhecer em espaços de formação. A ausência de debates consistentes sobre identidade na escola não é apenas uma questão teórica, mas uma experiência concreta de apagamento que eu mesma vivi durante minha trajetória escolar.

Assim, a análise das respostas sobre identidade revela tanto limitações formativas quanto potenciais de transformação. Se a escola se abrir para um trabalho pedagógico mais consistente sobre identidade, articulando gênero, raça, classe e outras dimensões, poderá contribuir para que os(as) estudantes não apenas se reconheçam como sujeitos diversos, mas também compreendam a historicidade de suas próprias trajetórias.

### 3.2 GÊNERO: ENTRE OS SABERES E AS CONFUSÕES CONCEITUAIS

A segunda questão do questionário “*Na sua opinião, o que é gênero? O gênero é uma parte importante na forma como você se apresenta?*” teve como objetivo compreender de que maneira os(as) estudantes percebem a noção de gênero e se conseguem diferenciá-la de outras

categorias, como sexo biológico e sexualidade. Os resultados evidenciam tanto avanços quanto lacunas significativas na compreensão do conceito.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

De acordo com o gráfico, 40% dos(as) estudantes reconheceram o gênero como uma construção social, aproximando-se da perspectiva defendida por Judith Butler (2018), que entende o gênero como performativamente constituído, ou seja, produzido pela repetição de normas e práticas sociais. Essa percepção também dialoga, em outro registro, com Joan Scott (1995), que propõe o gênero como categoria de análise histórica, evidenciando como as diferenças entre homens e mulheres são construídas e legitimadas em relações de poder.

Em contrapartida, 30% dos(as) respondentes ainda confundem gênero com sexo biológico, reduzindo-o à diferença anatômica entre homens e mulheres. Outros 20% associaram gênero à sexualidade, confundindo as duas categorias, enquanto 10% afirmaram não saber como definir o termo.

Esse resultado mostra que, embora parte dos(as) estudantes já possua uma compreensão mais crítica e socialmente situada do conceito, ainda prevalecem confusões que limitam a possibilidade de reflexão sobre desigualdades de gênero. A presença dessa diversidade de respostas sugere que a escola não tem desenvolvido práticas pedagógicas consistentes e sistemáticas sobre o tema, deixando espaço para interpretações fragmentadas ou equivocadas.

As falas coletadas ilustram essa ambivalência. Enquanto alguns(as) alunos(as) responderam que “gênero é como a pessoa se identifica, independente do corpo”, outros afirmaram que “gênero é homem ou mulher” ou ainda que “tem a ver com a pessoa gostar de

alguém”. Essas formulações revelam tanto a emergência de concepções críticas, próximas ao debate acadêmico, quanto a persistência de visões biologizantes ou confusas.

No entanto, as respostas também demonstram a permanência de concepções reducionistas. Ao associar gênero ao sexo biológico ou à orientação sexual, os(as) estudantes revelam que a escola ainda não conseguiu promover um debate conceitual consistente, o que reforça a necessidade de práticas interdisciplinares que possibilitem uma maior clareza.

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (2021) indica que o tema de gênero deve ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar, como parte dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Essa orientação está em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que já reconhecia a importância de gênero e sexualidade como dimensões fundamentais da educação básica. Contudo, os dados aqui analisados revelam que tais diretrizes ainda não se efetivam plenamente na prática pedagógica, o que resulta em lacunas conceituais entre os(as) estudantes.

Decerto, a disciplina de História pode desempenhar aqui um papel fundamental para a resolução dessas lacunas conceituais. Ao mostrar como as noções de masculinidade e feminilidade se transformaram ao longo do tempo, variando de acordo com contextos políticos, econômicos e culturais, a História evidencia que gênero não é uma essência, mas uma construção social. Esse tipo de abordagem permitiria aos(as) estudantes compreender que o que hoje é visto como “natural” já foi, em outros tempos e sociedades, compreendido de formas diversas.

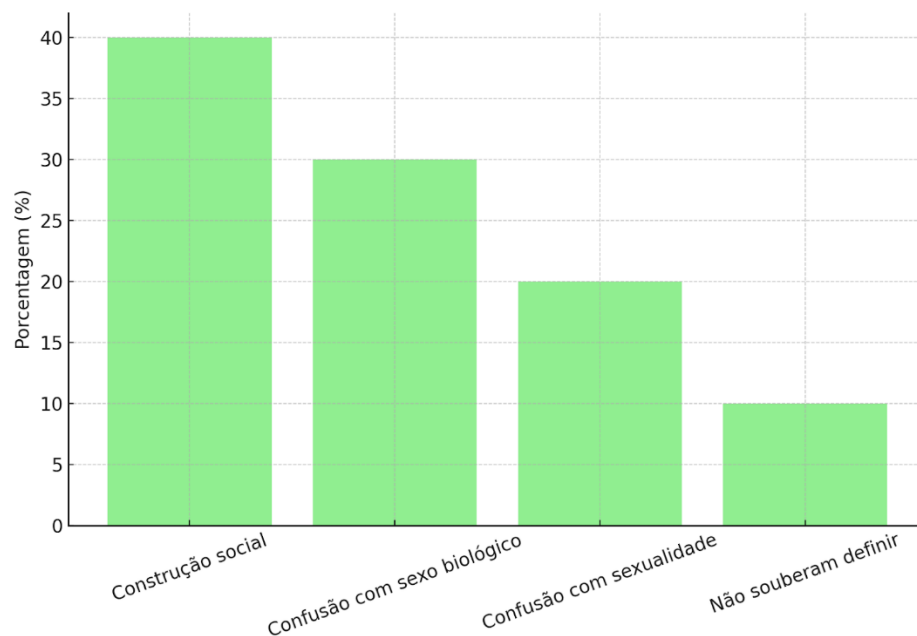
Nesse sentido, discutir gênero no ensino de História significa abrir espaço para a crítica às normas sociais que reforçam desigualdades e estereótipos. Como lembra Guacira Lopes Louro (1997), a escola é simultaneamente espaço de reprodução de normatividades e de resistência. Incorporar debates sobre gênero, conectando-os às lutas feministas, às mudanças legislativas e à participação de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ ao longo da história, é uma forma de potencializar essa dimensão de resistência.

Nota-se, assim como ocorreu no subtópico anterior sobre identidade, que esta análise também se conecta ao meu lugar de fala enquanto pesquisadora e mulher que cresceu em uma região onde temas como gênero raramente foram discutidos de forma crítica na escola. As respostas dos(as) estudantes refletem, em grande medida, esse silêncio institucional que eu mesma vivenciei durante minha trajetória escolar. Isso reforça a necessidade de que o debate sobre gênero ultrapasse o nível das diretrizes curriculares e se concretize em práticas pedagógicas que reconheçam as juventudes em sua pluralidade.

### 3.3 SEXUALIDADE: ATRAÇÃO, IDENTIDADE E DESCONHECIMENTO

A terceira questão do questionário buscou compreender como os(as) estudantes concebem a sexualidade. O objetivo foi identificar se eles(as) a percebem como um fenômeno amplo, que envolve dimensões afetivas, sociais, culturais e identitárias, ou se a reduzem a aspectos biológicos e comportamentais. Os resultados mostram, mais uma vez, uma pluralidade de concepções.

Gráfico- Sexualidade



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

De acordo com o gráfico, a maioria dos(as) estudantes associou sexualidade à orientação sexual (atração por homens, mulheres ou ambos). Essa concepção apareceu em cerca de 40% das respostas. Outros 30% reduziram a sexualidade à atividade sexual ou à genitalidade, definindo-a como “ato entre homem e mulher” ou “algo ligado ao corpo”. Já 15% dos(as) respondentes demonstraram confusão conceitual, confundindo sexualidade com gênero ou aparência física, enquanto apenas 10% apresentaram uma visão ampliada, mencionando aspectos afetivos, identitários ou de liberdade individual.

As respostas revelam que, para muitos estudantes, sexualidade continua sendo compreendida de forma limitada, marcada por visões naturalizadas e biologizantes. Esse dado evidencia um vazio pedagógico: a escola pouco tem contribuído para promover debates mais críticos sobre o tema, abrindo espaço para interpretações superficiais ou para a reprodução de estereótipos.

Concepções como “sexualidade é homem e mulher juntos” ou “é o ato sexual” refletem a persistência de discursos normativos que ainda vinculam a sexualidade exclusivamente à reprodução. Essa visão ignora que a sexualidade é também expressão de afeto, prazer, desejo e identidade. Como problematiza Michel Foucault (2020), a sexualidade não é um dado natural, mas um campo de discursos e práticas sociais que regulam comportamentos e delimitam o que pode ou não ser legitimado em cada contexto histórico.

Em contraste, algumas falas discentes apontam para uma compreensão mais ampla, como quando estudantes afirmaram que “sexualidade é como a pessoa sente amor ou desejo” ou “é com quem você se sente bem”. Essas formulações dialogam com a perspectiva de Guacira Lopes Louro (1997), que entende a sexualidade como campo atravessado por disputas culturais e políticas, indo além da dimensão íntima para se situar no plano social.

No entanto, a baixa incidência dessas respostas mais críticas sugere que, na maioria dos casos, os(as) alunos(as) não tiveram contato com abordagens pedagógicas que problematizem a construção histórica da sexualidade. Essa lacuna é ainda mais relevante quando se considera que tanto a BNCC (2017) quanto o Currículo Estadual do Rio Grande do Norte (2021) orientam para o desenvolvimento de competências voltadas ao respeito à diversidade e à promoção da equidade. A competência geral 9 da BNCC, por exemplo, estabelece que os(as) estudantes devem aprender a exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e o respeito às diferenças. Contudo, os resultados sugerem que tais orientações ainda não se materializam de forma consistente nas práticas escolares.

Vale ressaltar que esse distanciamento entre documento e prática pode ser explicado, em parte, pelo contexto político recente. O avanço de discursos contrários ao que denominam de “ideologia de gênero” tem produzido um ambiente de insegurança para professores(as), que muitas vezes evitam o tema por medo de represálias de famílias, gestores ou da própria comunidade. Assim, mesmo que a BNCC proponha o respeito à diversidade, ela abre margem para interpretações conservadoras ao não explicitar claramente a necessidade de se debater gênero e sexualidade nos currículos.

E é nesse mesmo terreno de disputas que se inserem os povos indígenas e outros grupos historicamente relegados à condição de “outros” dentro da narrativa ocidental. A lógica de

inferiorização das diferenças identitárias produziu violações profundas, privando comunidades inteiras de direitos básicos e relegando-as a uma posição de marginalização e subcidadania, marcas que ainda reverberam no presente. Trata-se de um processo de construção simbólica que operou não apenas na exclusão material, mas também na demonização das diferenças, transformando identidades diversas em alvo de medo e repressão.

Como destacam Santos e Lucas (2019, p. 24), essa dinâmica recaiu sobre “muçulmanos, mulheres, índios, judeus, negros e homossexuais que, de alguma forma, eram figuras que materializavam os pecados capitais que estruturaram fortemente a doutrina cristã da salvação”. Nesse quadro, aquilo que não se conformava à norma cristã-hegemônica foi sistematicamente representado como ameaça, justificando práticas de silenciamento e disciplinamento que negavam a legitimidade da pluralidade humana. Essa herança histórica ajuda a compreender como as desigualdades de gênero, raça e sexualidade se perpetuam, naturalizadas em discursos que ainda hoje ecoam em espaços escolares, revelando o quanto as marcas de um passado de exclusão permanecem presentes na produção das identidades.

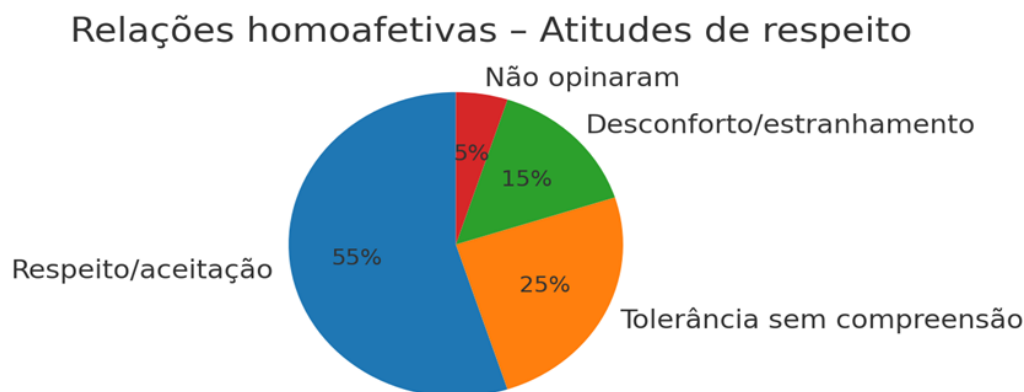
O ensino de História possui, nesse cenário, uma potencialidade única. Ao analisar como diferentes sociedades e épocas produziram discursos sobre sexualidade, os(as) alunos(as) podem compreender que as normas sexuais não são universais, mas construídas socialmente. A Antiguidade Clássica, as sociedades indígenas, a Idade Média ou os movimentos sociais contemporâneos oferecem exemplos de como as concepções de sexualidade se transformaram ao longo do tempo. Essa abordagem permite questionar a ideia de que as formas de viver o desejo e o afeto seriam fixas ou naturais.

Dessa forma, observa-se que o âmbito escolar, ao não tratar a sexualidade em sua complexidade, não apenas falha em cumprir o que os documentos oficiais orientam, mas também reproduz desigualdades simbólicas. Isso porque, ao reduzir a sexualidade a um dado biológico ou a um tabu, invisibiliza experiências e identidades dissidentes. Assim, o silêncio pedagógico não é neutro: ele funciona como forma de exclusão e de reforço às normatividades.

### 3.4 RELAÇÕES HOMOAFETIVAS E ATITUDES DE RESPEITO

A quarta questão do questionário buscou investigar a percepção dos(as) estudantes em relação às relações homoafetivas. O intuito foi compreender não apenas se os(as) discentes reconhecem a legitimidade dessas relações no presente, mas também se conseguem perceber

sua historicidade, ou seja, o fato de que vínculos afetivos e sexuais entre pessoas do mesmo gênero existiram ao longo da história, ainda que frequentemente silenciados ou reprimidos.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Os resultados evidenciam diferentes níveis de compreensão entre os(as) estudantes. Aproximadamente 55% expressaram respeito ou aceitação, utilizando frases como “*não tenho nada contra*” ou “*é normal*”. Outros 25% assumiram uma postura de tolerância, reconhecendo a existência das relações, mas sem desenvolver um entendimento crítico sobre elas. Já 15% manifestaram desconforto ou estranhamento diante do tema, enquanto 5% optaram por não responder.

Esses dados revelam uma realidade ambígua: embora exista uma maioria que se posiciona de forma positiva ou neutra, ainda persiste um contingente de estudantes que expressa preconceito ou dúvida sobre a legitimidade das relações homoafetivas. Isso sugere que o debate em torno do tema está em curso, mas não consolidado, e que a escola tem papel decisivo na promoção de discussões mais consistentes e fundamentadas.

As falas registradas ajudam a ilustrar essa diversidade de percepções. Entre as respostas mais críticas e conscientes, alguns estudantes afirmaram que “*sempre existiu, só que antigamente era escondido*” ou “*isso já acontecia, mas não podia ser falado*”. Essas formulações indicam uma noção inicial de que as relações homoafetivas não são uma invenção contemporânea, mas sim parte constitutiva da experiência humana em diferentes culturas e períodos. Nesse ponto, suas percepções dialogam com as análises de Michel Foucault (2020), que mostrou como a sexualidade foi historicamente regulada por discursos de poder que determinaram o que podia ou não ser dito, vivido e legitimado.

Por outro lado, respostas como *“isso é coisa de hoje”* ou *“naquela época não existia isso”* revelam a persistência de visões naturalizadas e a ausência de referências históricas sobre a diversidade sexual. Esse tipo de compreensão está diretamente relacionado àquilo que Joan Scott (1995) denomina como silenciamento histórico: uma narrativa construída a partir da exclusão de identidades dissidentes, especialmente aquelas que fogem ao modelo patriarcal e heteronormativo.

O dado mais preocupante, contudo, é a presença de respostas com juízos de valor moral, como *“errado”*, *“proibido”* ou *“anormal”*. Tais expressões evidenciam que, para parte dos(as) alunos(as), a sexualidade ainda é regulada por discursos religiosos ou culturais que não são problematizados no espaço escolar. Como alerta Guacira Lopes Louro (1997), quando a escola se cala diante de temas sensíveis, como as relações homoafetivas, acaba reforçando uma *“pedagogia da exclusão”*, que marginaliza determinadas vivências e naturaliza preconceitos.

Esse quadro reforça a importância de que o ensino de História incorpore discussões sobre a presença de relações homoafetivas em diferentes sociedades. Exemplos históricos abundam: na Grécia Antiga, vínculos afetivos entre homens eram reconhecidos em certos contextos sociais; em diversas culturas indígenas, formas de sexualidade e gênero dissidentes eram aceitas como parte do tecido comunitário. O problema, como aponta Louro (1997), não está na inexistência dessas experiências, mas no silenciamento que o currículo impõe a elas.

A análise também evidencia que a aceitação das relações homoafetivas, embora presente, muitas vezes aparece como mera tolerância. Respostas como *“não tenho nada contra, mas não gosto”* ou *“pode existir, mas não é certo”* demonstram um respeito formal, mas que ainda carrega resquícios de preconceito. Esse tipo de postura pode ser entendido à luz da teoria da performatividade de Judith Butler (2018), segundo a qual normas de gênero e sexualidade são constantemente reiteradas, mas também passíveis de subversão. No caso dos(as) estudantes, a convivência com discursos hegemônicos parece tensionar suas percepções, gerando contradições entre aceitação e rejeição.

Do ponto de vista pedagógico, esses dados indicam que a escola precisa ir além do discurso genérico de *“respeito à diversidade”* para propor discussões mais profundas. O Referencial Curricular Potiguar (2021), por exemplo, afirma que a escola deve acolher estudantes de diferentes orientações sexuais, garantindo o direito à aprendizagem sem discriminação. No entanto, a análise das falas dos(as) discentes mostra que essa diretriz ainda não foi efetivamente incorporada às práticas pedagógicas.

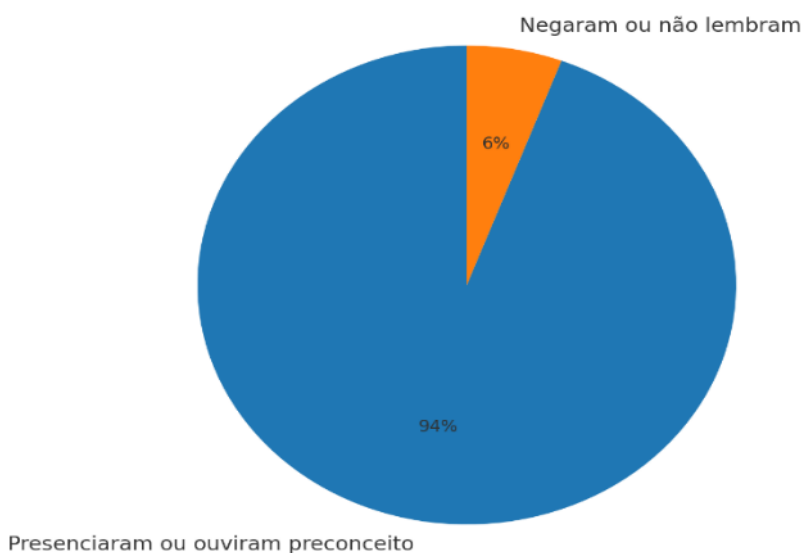
O ensino de História, mais uma vez, pode ser estratégico para enfrentar esse desafio. Ao trabalhar com fontes históricas, legislações e narrativas de diferentes épocas, é possível mostrar que as relações homoafetivas sempre existiram, mas foram reguladas e representadas de diferentes formas. Essa abordagem histórica tem o potencial de desnaturalizar preconceitos e ampliar a compreensão dos(as) estudantes sobre a diversidade sexual.

Em síntese, a análise da questão sobre relações homoafetivas revela avanços, mas também lacunas significativas. O respeito declarado por parte da maioria dos(as) estudantes é um ponto positivo, mas não suficiente. Para que o ambiente escolar seja realmente inclusivo, é necessário transformar tolerância em compreensão crítica, e aceitação superficial em reconhecimento efetivo da diversidade. O silêncio curricular não apenas limita o repertório histórico dos(as) alunos(as), mas colabora com a manutenção de estigmas. Cabe, portanto, ao ensino de História, em diálogo com a BNCC e o currículo potiguar, romper com essas omissões e construir um espaço pedagógico que reconheça todas as formas de amar como parte legítima da experiência humana.

### 3.5 PRECONCEITO NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola costuma ser anunciada como o espaço do acolhimento, da socialização e da formação cidadã. No entanto, os dados da pesquisa mostram uma realidade que, embora silenciosa para alguns, é gritante para muitos(as): o preconceito faz parte do cotidiano escolar e deixa marcas profundas nas trajetórias de quem o vivencia.

Gráfico – Situações de preconceito vivenciadas ou presenciadas na escola



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Como demonstra o gráfico, 94% dos(as) estudantes afirmaram já ter presenciado ou ouvido situações de preconceito relacionadas a gênero ou sexualidade na escola, enquanto apenas 6% negaram ou não se lembraram. O número é alarmante e não pode ser relativizado. Quando quase a totalidade de jovens relata já ter presenciado práticas discriminatórias, não se trata mais de casos isolados, mas de uma cultura escolar que, de forma explícita ou velada, permite que tais situações aconteçam.

Essas manifestações aparecem em piadas, apelidos, olhares, risadas e até em discursos mais agressivos. Muitas vezes, elas são naturalizadas como "brincadeiras", mas para quem é alvo, a consequência é dor, silenciamento e sensação de não pertencimento. Como lembra Guacira Lopes Louro (1997), a escola não transmite apenas conteúdos formais, mas também ensina pelo chamado currículo oculto quais corpos são aceitos, quais formas de existir são valorizadas e quais são invisibilizadas ou ridicularizadas.

É importante notar que, em diversos relatos, estudantes indicaram que professores(as) e gestores(as) presenciam tais situações, mas raramente intervêm de forma firme. Esse silêncio institucional reforça, ainda que de modo indireto, a legitimação do preconceito. Quando a escola não se posiciona, ela ensina que é possível conviver com a exclusão sem questioná-la. Essa omissão contraria os princípios que deveriam orientar a prática educativa, como os previstos na BNCC (2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), que defendem o respeito à diversidade como eixo central da formação escolar.

Ao mesmo tempo, não podemos esquecer que esses dados dialogam com realidades mais amplas. Vivemos em um contexto de avanço de discursos neoconservadores (Biroli; Machado; Vaggione, 2020), que têm se empenhado em deslegitimar os debates sobre gênero e sexualidade na escola, fortalecendo uma narrativa de "ideologia de gênero" que transforma as políticas de equidade em ameaça. Assim, o que vemos no cotidiano escolar é reflexo de um embate social mais amplo, no qual a juventude é atravessada pelas tensões políticas e culturais do país.

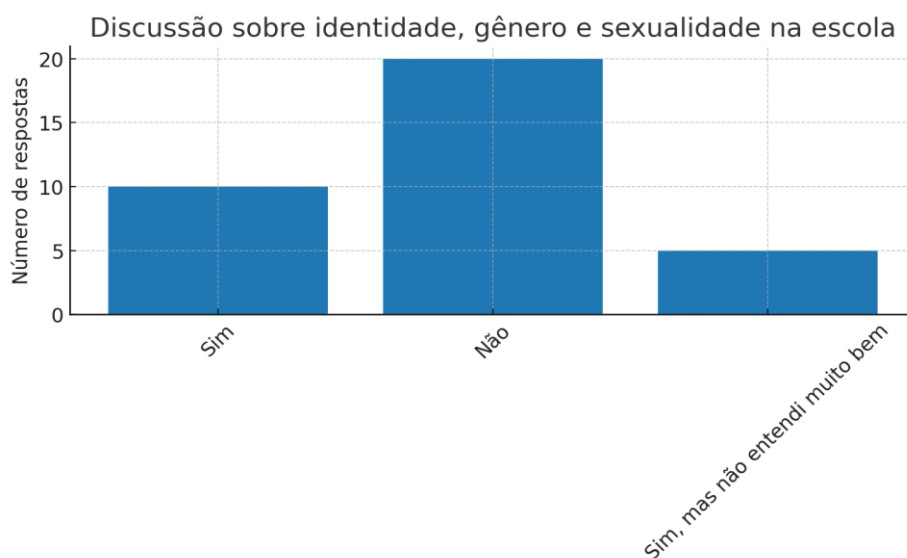
Diante disso, o ensino de História ganha ainda mais relevância. Não se trata apenas de ensinar datas, nomes e eventos, mas de abrir espaço para questionar preconceitos e compreender que as desigualdades têm historicidade. Mostrar como homens e mulheres, negros e negras, pessoas LGBTQIAPN+ e diferentes grupos sociais lutaram (e ainda lutam) por reconhecimento é também formar cidadãos(as) mais críticos(as). Segundo Paulo Freire (2014), a educação não transforma o mundo de forma direta; ela transforma pessoas, e são estas que, ao se conscientizarem, podem transformar a realidade.

De maneira pessoal, este dado também toca diretamente minha trajetória. Assim como muitos(as) estudantes que responderam ao questionário, também já vivenciei momentos em que o silêncio da escola diante do preconceito pesou mais do que as próprias palavras discriminatórias. Ser a primeira mulher da minha família a ocupar o espaço universitário me faz carregar comigo não apenas a responsabilidade acadêmica, mas também a esperança de que este trabalho contribua para que outras meninas e meninos não precisem sentir o que eu senti: o vazio de não se ver reconhecida.

Sendo assim, o que o gráfico revela não são apenas números: são vidas atravessadas pelo preconceito, são silêncios que ferem e são oportunidades perdidas de ensinar pelo respeito. Reconhecer essa realidade é o primeiro passo para transformá-la. Cabe à escola, e especialmente ao ensino de História, assumir a tarefa ética e política de romper com as práticas discriminatórias, criando caminhos de acolhimento e resistência.

### 3.6 SILÊNCIOS E DESCONFORTOS: O ESPAÇO (AINDA NEGADO) DA ESCOLA NAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Os resultados obtidos neste trecho da pesquisa revelam um cenário que, embora não surpreenda, causa inquietação e exige uma análise cuidadosa. Ao serem questionados sobre a presença de debates relacionados a identidade, gênero e sexualidade no espaço escolar, a maioria dos estudantes declarou nunca ter vivenciado discussões consistentes sobre esses temas. Mesmo aqueles que afirmaram ter tido algum contato com a temática, o fizeram descrevendo momentos pontuais, superficiais e desvinculados de um projeto pedagógico mais estruturado. Esse dado não deve ser lido como mero descuido ou desatenção, mas como parte de um silenciamento sistemático que acompanha a história da escola brasileira.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Ao cruzarmos esses números com as falas dos estudantes, evidencia-se que o silêncio da escola não impede que o debate exista: ele apenas desloca sua realização para outros espaços. A maior parte dos alunos relatou que aprendeu sobre identidade, gênero e sexualidade fora do ambiente escolar, seja por meio das redes sociais, de conversas com amigos ou do contato com produções culturais.

Esse deslocamento revela uma contradição significativa: enquanto os documentos oficiais, como o Currículo do Ensino Médio do Rio Grande do Norte (2021) e a própria BNCC (2017), defendem o compromisso da educação com os direitos humanos, o respeito à diversidade e a promoção da equidade, a prática concreta mostra que tais princípios raramente se materializam nas salas de aula. A consequência é que os jovens acabam sendo formados por discursos muitas vezes fragmentados, descontextualizados e, não raramente, atravessados por preconceitos.

Esse silêncio pedagógico não é neutro. Como aponta Joan Scott (1995), aquilo que não é nomeado tende a permanecer invisível, reforçando a marginalização de determinadas identidades. No caso desta pesquisa, os dados mostram claramente que as vivências de estudantes LGBTQIAPN+ não encontram lugar legítimo dentro da escola, o que contribui para o sentimento de exclusão e não pertencimento.

Judith Butler (2018) acrescenta que a ausência de reconhecimento discursivo não apenas apaga existências, mas também fortalece normas regulatórias que definem quais corpos e identidades são aceitáveis. Assim, a omissão da escola diante das discussões de gênero e sexualidade reforça uma pedagogia da exclusão, sustentada pelo que Louro (1997) denomina currículo oculto: aquele que, ao silenciar determinadas experiências, naturaliza desigualdades e legitima preconceitos.

Apesar da gravidade desse quadro, é possível identificar pontos de resistência. Ao serem questionados sobre o que gostariam de aprender ou discutir, muitos estudantes expressaram de forma clara o desejo de que identidade, gênero e sexualidade sejam temas mais presentes no cotidiano escolar. Essa manifestação, além de evidenciar uma demanda concreta, demonstra que os jovens não são sujeitos passivos, mas carregam consigo a vontade de dialogar e de ampliar seus horizontes de compreensão.

De acordo com essa perspectiva, é fulcral perceber que nesse momento de demanda se revela a potência do protagonismo juvenil, previsto no Currículo Potiguar (2021), mas que ainda encontra barreiras para se consolidar. Escutar essas vozes e levá-las a sério é um passo fundamental para transformar a escola em espaço de acolhimento e de emancipação.

É preciso reconhecer, portanto, que o problema não está na ausência de interesse dos alunos, mas no fechamento institucional da escola diante dessas temáticas. Esse fechamento não é acidental: ele reflete o avanço de discursos neoconservadores que, em nome de uma suposta neutralidade, buscam barrar qualquer debate crítico sobre gênero e sexualidade.

Como apontam Biroli, Machado e Vaggione (2020), o ataque à chamada “ideologia de gênero” se tornou estratégia política para corroer a democracia e restringir direitos, encontrando eco em documentos como a BNCC, cuja vagueza em relação à diversidade abre espaço para leituras restritivas. Nesse sentido, o silêncio escolar é também efeito de uma disputa de projetos de sociedade.

Assim, os resultados analisados não apenas denunciam a omissão escolar, mas também apontam para possibilidades de mudança. Se hoje a escola ainda é espaço de silêncios e desconfortos, nada impede que ela se transforme em território de acolhimento e resistência. Para isso, é fundamental que as experiências e vozes dos estudantes sejam reconhecidas como legítimas e incorporadas ao processo educativo. Afinal, como nos lembra Paulo Freire (2014), a educação só é emancipadora quando parte da realidade concreta dos sujeitos, dialogando com suas dores, seus desejos e suas lutas. O que os dados desta pesquisa revelam, portanto, não é apenas um problema, mas também um chamado: a escola precisa se abrir para escutar e aprender com as juventudes que nela habitam.

### 3.7 ATIVIDADES ESCOLARES SOBRE FEMINISMO: RECONHECIMENTO E INVISIBILIDADES

Entre os(as) estudantes que participaram da pesquisa, a maior parte afirmou nunca ter vivido um momento de discussão sistemática sobre essa temática na escola. Outros(as) poucos(as) relataram experiências pontuais, lembranças soltas de aulas ou comentários feitos por alguns professores, quase sempre sem continuidade. Uma pequena minoria, ainda, afirmou não compreender se de fato esse debate havia acontecido, o que reforça a ideia de que, quando existe, não é suficientemente claro, visível ou consistente para marcar a formação discente.

Ademias, quando os(as) estudantes dizem “nunca falaram sobre isso”, não estão apenas informando sobre um conteúdo ausente; estão, na verdade, denunciando um espaço escolar que não os reconhece em sua totalidade. Para jovens que vivem processos de descoberta, que experimentam inseguranças em torno de sua sexualidade ou identidade de gênero, esse silêncio institucional ecoa como uma mensagem de que suas vivências não importam, não são dignas de estar nos livros, nas aulas, nos conteúdos legitimados pela escola.

Essa realidade dialoga diretamente com a minha própria trajetória enquanto mulher que atravessou a escola pública sem jamais ter ouvido sobre as lutas femininas das mulheres que vieram antes e revolucionaram, assim como impulsionaram os debates acadêmicos, representados em uma aula. Sempre me vi na contramão do currículo, e foi apenas muito depois, na universidade, que encontrei as palavras e os conceitos capazes de traduzir o que antes era apenas silêncio. Voltar a essa mesma realidade, agora como pesquisadora, e escutar os(as) jovens repetirem frases como “a gente nunca falou sobre isso na escola” é doloroso, mas também reforça o sentido deste trabalho: compreender para transformar.

Se, por um lado, essa omissão causa dor, por outro, ela também abre espaço para pensar em alternativas. Quando os(as) estudantes relatam ter aprendido sobre identidade, gênero e sexualidade fora da escola seja em redes sociais, em conversas com amigos(as), em experiências pessoais, fica evidente que há uma demanda pulsante que não encontra eco no ambiente escolar. Mas a questão é: por que a escola, que deveria ser um espaço de mediação crítica do conhecimento, se cala e transfere esse papel a outras instâncias? Esse deslocamento fragiliza os(as) jovens, pois os expõe a informações fragmentadas, descontextualizadas ou mesmo carregadas de preconceitos.

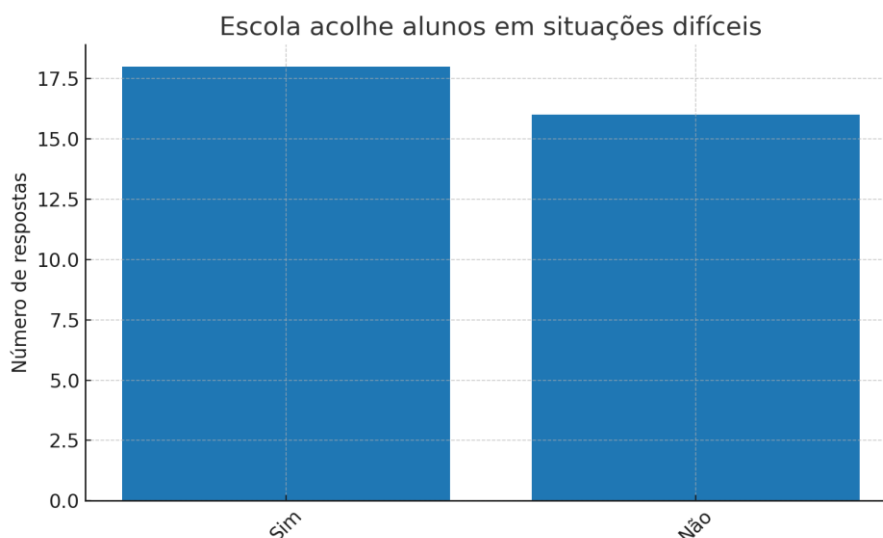
É necessário antes de tudo reconhecer a realidade. Exige, sobretudo, compreender que a exclusão curricular não é inevitável, mas sim uma prática que pode ser enfrentada. Soluções existem e passam por caminhos já apontados por diferentes autores e documentos: fortalecer a formação docente, construir projetos pedagógicos que escutem os(as) estudantes e deem visibilidade às suas vivências. Não basta inserir uma atividade esporádica ou uma palestra isolada; é preciso assumir que falar sobre identidade é parte constitutiva do ensinar e do aprender História.

Esse compromisso não pode ser reduzido a mera formalidade legal ou técnica. Ele deve ser entendido como parte da missão ética da escola pública. Quando a instituição se recusa a silenciar, ela se torna espaço de resistência, um território que protege e reconhece. Ao contrário, quando mantém a omissão, perpetua a sensação de não pertencimento e de apagamento.

### 3.8 ACOLHIMENTO E PROTEÇÃO EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE

Ao observar as percepções dos jovens sobre como a instituição em que estudam responde diante de situações de vulnerabilidade, percebe-se um cenário marcado por ambiguidades. De um lado, parte dos estudantes reconhece que há esforços para garantir apoio em momentos difíceis; de outro, uma parcela quase equivalente afirma não se sentir amparada,

denunciando a fragilidade das práticas institucionais de cuidado. Esse descompasso revela que, embora o discurso da inclusão esteja presente nos documentos oficiais e nas normativas que orientam a educação básica, sua concretização no cotidiano escolar ainda se mostra insuficiente e desigual



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

A leitura das respostas evidencia que os estudantes vivenciam a escola de formas distintas: alguns encontram nela um espaço minimamente seguro, onde podem recorrer quando se deparam com situações de preconceito, violência simbólica ou rejeição familiar; outros, no entanto, descrevem uma realidade em que a instituição parece distante, pouco acessível e incapaz de oferecer proteção efetiva. Essa oscilação entre reconhecimento e frustração sugere que as práticas de acolhimento, quando existem, não alcançam a totalidade do corpo discente, restringindo-se a ações pontuais ou iniciativas individuais de professores mais sensíveis à temática.

Essa ambiguidade reforça o que Guacira Lopes Louro (1997) problematiza ao discutir o chamado currículo oculto: para além dos conteúdos formais, o ambiente escolar transmite valores e representações que podem legitimar ou deslegitimar determinadas identidades. Quando os estudantes não percebem políticas claras de apoio ou canais de escuta acessíveis, a mensagem implícita que recebem é a de que sua dor, sua diferença ou sua vulnerabilidade não são prioridades para a instituição. Assim, o espaço que deveria ser de segurança torna-se, em muitos casos, um lugar de silenciamento ou invisibilização.

Outro aspecto que emerge das respostas é o caráter subjetivo do acolhimento: o que para alguns se traduz como cuidado, para outros é percebido como ausência. Esse contraste indica que o acolhimento não pode se restringir a medidas genéricas, mas precisa dialogar com a

diversidade de experiências que atravessam a vida escolar. Estudantes LGBTQIAPN+, jovens em situação de pobreza, adolescentes negros e negras, ou aqueles que enfrentam conflitos familiares carregam marcas específicas de vulnerabilidade que exigem uma atenção diferenciada. Quando a escola falha em reconhecer tais singularidades, acaba reforçando desigualdades históricas e sociais.

É nesse ponto que a análise dos dados dialoga com Candau (2012), ao sublinhar que o espaço escolar deve assumir de forma consciente seu papel político de garantir dignidade e respeito a todos os sujeitos. Não se trata apenas de reagir diante de situações extremas de violência, mas de construir uma cultura institucional de reconhecimento, na qual a pluralidade de identidades seja valorizada como dimensão constitutiva da vida escolar.

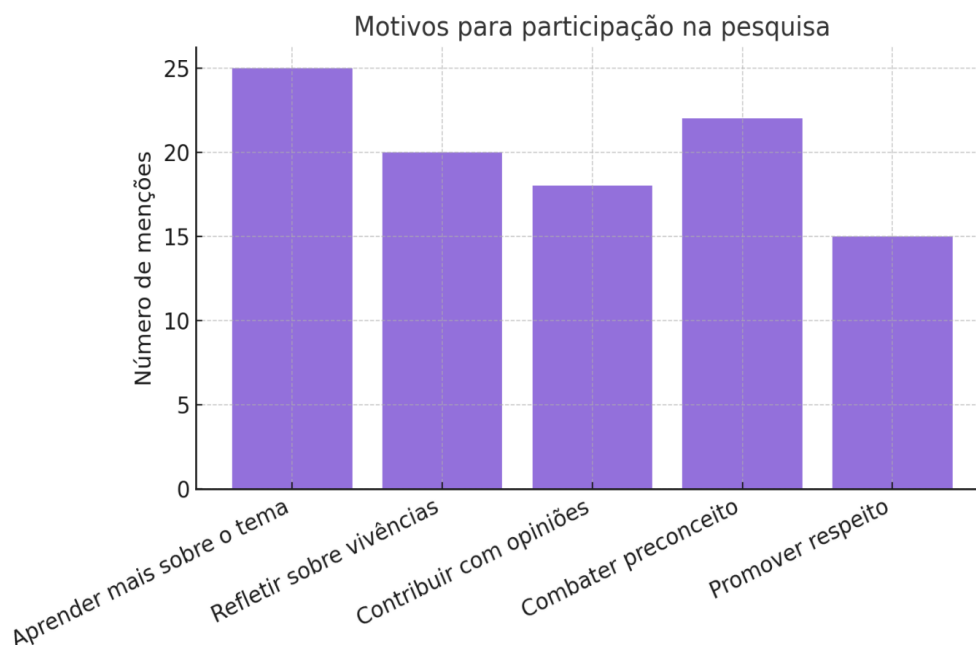
O fato de uma parte significativa dos(as) estudantes afirmar não se sentir representada pelas práticas de acolhimento demonstra que essa dimensão ainda permanece incipiente, carecendo de maior investimento pedagógico e político. Essa ausência não é neutra: ao não consolidar práticas efetivas de inclusão, a escola acaba reproduzindo desigualdades históricas e reforçando processos de exclusão que atravessam a vida cotidiana dos(as) jovens.

Nesta questão em essencial, foi possível identificar relatos que salientam a distância entre o que preveem nos documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Referencial Curricular Potiguar (2021), e o que é de fato vivido pelos jovens. A ausência de protocolos claros e a percepção de que o apoio institucional depende de circunstâncias específicas demonstram que o acolhimento, embora mencionado como princípio, permanece frágil na prática. Esse quadro evidencia não apenas a necessidade de maior investimento pedagógico, mas também a urgência de compreender que as vivências de vulnerabilidade, quando ignoradas, se transformam em marcas profundas que afetam diretamente a trajetória escolar e pessoal desses jovens.

### 3.9 A IMPORTÂNCIA DE PARTICIPAR DA PESQUISA: PROTAGONISMO ESTUDANTIL E A CONSCIÊNCIA CRÍTICA

O espaço concedido aos estudantes para refletirem sobre a própria participação na pesquisa revelou muito mais do que simples opiniões sobre o processo. Ao serem convidados a se posicionar, muitos evidenciaram não apenas a curiosidade em aprender mais sobre identidade, gênero e sexualidade, mas também o desejo de ocupar um lugar de voz ativa na construção do conhecimento. Esse movimento reforça a percepção de que a juventude,

frequentemente silenciada nos espaços institucionais, carrega consigo um potencial transformador que precisa ser reconhecido e estimulado.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Entre as falas, foi recorrente a compreensão de que responder ao questionário era uma oportunidade de aprendizado. Estudantes mencionaram que, embora o cotidiano escolar ofereça poucas ocasiões para tratar dessas questões de forma aprofundada, a pesquisa abriu espaço para que pudessem refletir e expressar ideias que, em geral, permanecem invisíveis ou relegadas ao silêncio. Tal percepção mostra que a ausência de debate não corresponde à ausência de interesse. Pelo contrário, indica que os(as) jovens têm sede de diálogo, mas dependem da criação de condições institucionais para que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Outro aspecto relevante observado nas respostas foi a valorização do ato de ser ouvido. Para muitos(as), o simples fato de poderem compartilhar suas percepções já constituía, em si, um gesto de reconhecimento. Essa dimensão dialoga diretamente com as concepções freireanas, para as quais a educação só se realiza plenamente quando incorpora a escuta como parte essencial do processo formativo (Freire, 2014). Ao atribuir legitimidade às experiências juvenis, a pesquisa não apenas coletou dados, mas também possibilitou que os estudantes percebessem a si mesmos como sujeitos históricos, agentes de transformação e produtores de saberes.

O protagonismo juvenil também se fez presente na forma como os estudantes reconheceram a importância social da pesquisa. Diversos participantes apontaram que as reflexões geradas poderiam contribuir para ampliar a compreensão sobre diversidade e respeito dentro e fora da escola. Esse olhar evidencia um deslocamento significativo: não se trata apenas

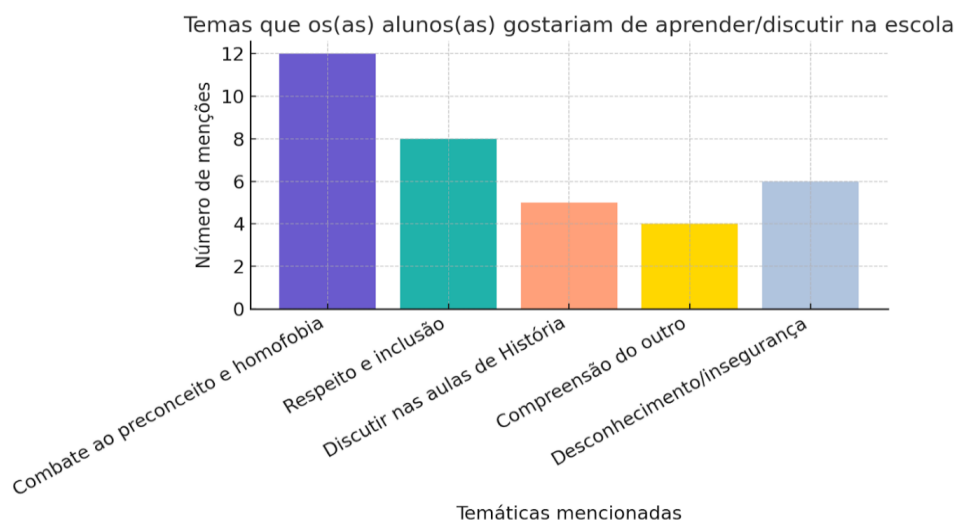
de responder individualmente a um questionário, mas de compreender que suas vozes se articulam a um coletivo maior, que busca dar visibilidade a realidades muitas vezes negligenciadas pelo currículo.

Além disso, as respostas revelaram que os estudantes identificam a escola como um espaço que deveria assumir papel ativo no combate ao preconceito. Ao relacionarem sua participação na pesquisa à possibilidade de promover mudanças, os(as) discentes mostraram sensibilidade para compreender que o conhecimento pode servir como instrumento de resistência. Essa percepção se conecta com as reflexões de Louro (1997), que entende a escola como um território ambíguo, no qual tanto se reproduzem desigualdades quanto se constroem possibilidades de ruptura.

É importante destacar que a questão 9 não apenas trouxe à tona o desejo de aprender e de ser ouvido, mas também a consciência de que a educação, quando aberta ao diálogo, pode se tornar um campo fértil para a transformação social. As falas dos(as) alunos(as) reafirmam que a juventude não é passiva nem indiferente, mas está pronta para participar de debates que tocam diretamente suas vidas. A valorização desse protagonismo, entretanto, exige que as instituições escolares criem canais permanentes de escuta e reconhecimento, evitando que iniciativas como esta pesquisa se limitem a momentos isolados e sem continuidade.

### 3.10 O QUE GOSTARIAM DE APRENDER OU DISCUTIR NA ESCOLA

As respostas à última questão do questionário revelaram um aspecto essencial: os(as) estudantes não apenas percebem as lacunas existentes na abordagem sobre identidade, gênero e sexualidade, como também expressam um desejo consciente de que esses temas estejam presentes em sua formação escolar. Esse movimento não pode ser lido como mera curiosidade, mas como um posicionamento político e subjetivo, no qual os(as) jovens reivindicam que a escola cumpra um papel mais amplo, para além da transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de escuta.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Entre os relatos, sobressai a vontade de que o ambiente escolar se transforme em território onde seja possível aprender sobre respeito, inclusão e diversidade. Essa expectativa indica que os(as) alunos(as) enxergam a instituição como um lugar estratégico para o combate ao preconceito, especialmente porque muitos deles(as) reconhecem que não encontram em suas famílias ou comunidades os espaços necessários para lidar com essas questões. Ao manifestarem esse desejo, evidenciam não apenas o que falta, mas também aquilo que projetam: uma escola que dialogue com a vida, que legitime diferentes existências e que contribua para a construção de relações mais justas.

Esse ponto se torna ainda mais significativo quando penso na minha própria trajetória. Como uma mulher impossibilitada de entender e vivenciar sua identidade de gênero e sexual no espaço escolar, percebo no pedido desses jovens um eco das minhas próprias lacunas formativas. O silêncio que experimentei, que tantas vezes me fez sentir deslocada, reaparece agora na fala dos(as) estudantes, mas também acompanhado de uma esperança: eles(as) ousam pedir que seja diferente. Essa disposição para reivindicar já é, em si mesma, um ato de resistência.

Sendo assim, não se trata apenas de acrescentar conteúdos ao currículo, mas de transformar a cultura escolar em sua totalidade. Candau (2012) enfatiza que o acolhimento precisa ser um princípio estruturante da prática pedagógica, compreendido não apenas como proteção pontual, mas como compromisso institucional capaz de criar vínculos, valorizar a pluralidade e garantir reconhecimento às diferentes identidades. O desejo expresso pelos(as) estudantes revela, portanto, uma urgência: ressignificar a escola como território em que se

aprende e se convive sem medo, sem marginalização e sem a invisibilização de experiências que historicamente foram silenciadas.

As respostas também destacaram que muitos(as) jovens associam o debate sobre identidade e sexualidade à possibilidade de combater preconceitos. Essa associação revela uma intuição crítica: compreender a diversidade não é apenas um ato de conhecimento, mas também de transformação social. Ao se mostrarem dispostos(as) a discutir essas questões, os(as) alunos(as) sinalizam que reconhecem a escola como espaço privilegiado para fomentar a equidade. Esse protagonismo dialoga diretamente com o Currículo Escolar do Rio Grande do Norte (2021), que destaca a centralidade do projeto de vida e da participação juvenil como elementos essenciais na formação integral.

É importante destacar que o interesse em discutir identidade, gênero e sexualidade também evidencia a ausência histórica dessas temáticas no espaço escolar. Butler (2018) argumenta que os discursos determinam quais sujeitos podem ser reconhecidos e quais permanecem fora do enquadramento social, o que faz com que experiências não nomeadas sejam relegadas à marginalidade. Scott (1995), por sua vez, mostra que categorias como gênero são construções históricas que organizam relações de poder e, portanto, não podem ser reduzidas a atributos naturais. O pedido dos(as) estudantes, nesse sentido, funciona como denúncia e como proposta: ao mesmo tempo em que desvelam o vazio deixado pelo currículo e pela omissão institucional, apontam para a possibilidade de superar tais interdições e construir novos horizontes de reconhecimento.

Ao final, o que se percebe é que os(as) jovens não estão apenas pedindo mais conteúdos, mas clamando por uma escola capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e respeitosos. Suas falas explicitam que o reconhecimento da diversidade não deve ser tratado como complemento, mas como parte constitutiva da formação cidadã. O ensino de História, nesse contexto, tem papel central: ao resgatar as experiências de grupos historicamente marginalizados e ao mostrar que as normas de gênero e sexualidade foram e são construídas em diferentes tempos e lugares, pode se tornar um poderoso instrumento de libertação.

Assim, a questão 10 mostra não só uma carência, mas sobretudo uma oportunidade. Ao escutar o que os(as) estudantes desejam aprender, abre-se a possibilidade de repensar práticas, reorganizar currículos e reconstruir a escola como espaço democrático de pertencimento. Essa demanda estudantil não é um detalhe periférico, mas um chamado à transformação, que ressoa tanto no plano individual quanto no coletivo, e que deve ser levado a sério por todos aqueles comprometidos com uma educação pública crítica, inclusiva e sensível à pluralidade da vida.

#### **4 POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA**

O capítulo que agora se inicia tem como propósito pensar caminhos possíveis para enfrentar a realidade excludente diagnosticada na análise das respostas dos estudantes. O capítulo anterior evidenciou que, no espaço escolar, identidade, gênero e sexualidade ainda são tratados de modo fragmentado, superficial ou até ausente. Os dados revelaram reducionismos biológicos, confusões conceituais, silenciamentos sistemáticos e uma distância preocupante entre os referenciais curriculares e a prática vivida no cotidiano. Essas constatações não podem ser entendidas como meros números ou registros descritivos: são marcas de experiências de adolescentes que, em meio às suas descobertas, encontram-se diante de um ambiente escolar que, muitas vezes, não reconhece suas dúvidas, angústias e existências.

Diante disso, o presente capítulo não se propõe a oferecer um plano de ação pronto ou uma lista de tarefas que poderiam resolver de imediato as contradições diagnosticadas. O que se apresenta aqui são proposições derivadas da análise, nascidas da escuta dos alunos e alunas, e da articulação com referenciais teóricos que iluminam a prática pedagógica crítica no ensino de História. São possibilidades que reconhecem tanto as limitações institucionais da escola como o peso da carga horária, a rigidez curricular, a falta de formação docente específica e as resistências culturais quanto a potência transformadora que existe na sala de aula quando o diálogo é estabelecido e os sujeitos se reconhecem como parte ativa da história.

O objetivo central deste capítulo é, portanto, discutir como o ensino de História pode se constituir em espaço de enfrentamento ao preconceito e de valorização da diversidade, superando a lógica do silenciamento e da exclusão. Para isso, o texto será organizado em cinco momentos principais. No primeiro, retomaremos brevemente o diagnóstico, mostrando de que maneira as lacunas conceituais e pedagógicas identificadas no capítulo anterior justificam a necessidade de novas práticas (3.1).

Em seguida, será discutido o papel do ensino de História como espaço de problematização e formação cidadã, dialogando com a perspectiva freireana e com o currículo potiguar (3.2). Na terceira parte, serão apresentadas proposições pedagógicas que respondem diretamente às dificuldades expressas pelos estudantes (3.3). O quarto momento refletirá sobre os limites e condições institucionais para a efetivação dessas práticas (3.4). Por fim, serão apresentadas considerações que reconhecem o caráter aberto e em construção dessas possibilidades (3.5).

Falar dessas propostas também é falar de trajetórias pessoais e coletivas. Como ex-aluna de uma escola pública onde os temas de identidade de gênero e sexualidade foram negados, e agora como professora em formação, este texto carrega a marca de uma experiência concreta: a de não ter encontrado, na juventude, espaços de acolhimento e compreensão. Ao construir este capítulo, a intenção é justamente oferecer respostas que não são apenas acadêmicas, mas profundamente humanas, enraizadas na escuta de estudantes que, assim como eu um dia, também esperam encontrar na escola um âmbito de pertencimento.

#### 4.1 RETOMANDO O DIAGNÓSTICO: POR QUE PENSAR PRÁTICAS TRANSFORMADORAS

As respostas dos(as) estudantes evidenciaram um mosaico de percepções sobre identidade, gênero e sexualidade. Embora alguns tenham demonstrado compreensão mais aberta, associando identidade a pertencimento e reconhecimento social, muitos restringiram suas definições a características biológicas ou traços de personalidade. O mesmo se observou em relação ao gênero: parte reconhece sua dimensão social e histórica, mas ainda é forte a confusão com sexo biológico ou orientação sexual. No caso da sexualidade, predominou a associação à atração física, sem considerar aspectos afetivos, culturais e políticos que a constituem.

Esse panorama revela que a escola, apesar de amparada por normativas que defendem a valorização da diversidade, ainda não consegue traduzir essas orientações em ações pedagógicas consistentes. Os documentos oficiais como o Currículo do Ensino Médio do Rio Grande do Norte (2021) e a própria BNCC (2017) defendem a inclusão de temáticas que contemplem pluralidade e direitos humanos, mas, na prática, prevalecem lacunas e resistências.

Nesse sentido, os dados recolhidos não devem ser vistos como respostas isoladas, mas como reflexos de uma estrutura escolar que ainda não reconhece plenamente a multiplicidade das trajetórias juvenis. O desconhecimento conceitual não é apenas um detalhe acadêmico: ele se converte em barreiras cotidianas, em preconceitos naturalizados e em inseguranças que atravessam o convívio. Quando uma parte significativa dos(as) alunos(as) afirma nunca ter discutido gênero ou sexualidade no espaço escolar, o que está em jogo não é apenas a ausência de conteúdo, mas a negação de um direito formativo fundamental.

Por isso, pensar práticas transformadoras no ensino de História significa escutar os limites revelados pelas vozes dos(as) estudantes e responder a eles com propostas concretas. Cada confusão conceitual, cada definição restrita, cada silêncio registrado funciona como um convite à mudança. Não se trata de responsabilizar individualmente professores(as) ou

alunos(as), mas de reconhecer que a escola, enquanto instituição, ainda se apoia em um modelo que privilegia narrativas únicas, em detrimento da pluralidade que a realidade social exige.

Stuart Hall (2006) nos lembra que as identidades não são substâncias fixas, mas processos em constante elaboração, atravessados por representações sociais e pelas hierarquias que organizam a vida coletiva. Quando a escola ignora essa perspectiva, oferece aos estudantes imagens simplificadas de si mesmos, negando-lhes a possibilidade de se perceberem como sujeitos em movimento e em diálogo com o mundo.

Nesse debate, Joan Scott (1995) contribui ao mostrar que o gênero deve ser compreendido como categoria histórica e relacional, estruturada por relações de poder, e não como dado natural. Já Louro (1997) amplia essa discussão ao evidenciar que tanto gênero quanto sexualidade são produções sociais e culturais, sempre atravessadas por disputas e normatividades.

A partir desse diagnóstico, o que se apresenta aqui não é uma lista de intenções soltas, mas a tentativa de transformar os limites apontados pelos(as) jovens em caminhos pedagógicos possíveis. Se o capítulo anterior expôs um quadro marcado por lacunas, este se propõe a olhar para essas mesmas lacunas como brechas de intervenção, reconhecendo que cada ausência pode se converter em oportunidade de transformação.

#### 4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE QUESTIONAMENTO E POSSIBILIDADE

Ao olhar para os silêncios e confusões revelados no diagnóstico, torna-se inevitável reconhecer que o ensino de História possui uma força singular para desestabilizar concepções limitadas e abrir caminhos de reflexão crítica. A História, mais do que narrar fatos passados, é um campo que interroga, problematiza e expõe as estruturas que sustentam desigualdades. É nesse ponto que ela se mostra central: ao revelar como as normas de gênero e sexualidade foram construídas e naturalizadas, permite que os(as) estudantes percebam que o que hoje parece “normal” ou “imutável” já foi, em outras épocas, objeto de disputa.

Bittencourt (2018) ressalta que a disciplina de História deve se constituir como um espaço de compreensão das relações de poder que atravessam sociedades, passadas e presentes. Quando aplicada às questões de identidade, gênero e sexualidade, essa compreensão amplia-se: não se trata apenas de estudar leis, movimentos ou personagens, mas de problematizar os discursos que moldaram quem foi reconhecido como sujeito histórico e quem permaneceu nas margens.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (2014) contribui de maneira decisiva para essa proposta. Para ele, a educação precisa nascer do diálogo e da realidade concreta dos(as) educandos, permitindo que estes se reconheçam como sujeitos capazes de intervir no mundo. No caso do ensino de História, isso significa partir das próprias dúvidas e experiências dos estudantes sobre identidade, gênero e sexualidade e transformá-las em matéria de investigação. Assim, o conteúdo escolar deixa de ser distante ou abstrato, tornando-se uma ferramenta para compreender e transformar a própria vida.

No entanto, para que essa potencialidade da História se efetive, é necessário que a escola crie condições para que os(as) professores(as) possam desenvolver metodologias problematizadoras. O trabalho com fontes históricas, por exemplo, pode ser um caminho fecundo: analisar legislações que limitaram a vida das mulheres, discutir registros de perseguição a pessoas LGBTQIAPN+, ou ainda trazer narrativas de movimentos de resistência. Esses materiais não apenas contextualizam desigualdades, mas também evidenciam que houve e há sujeitos que contestaram normas impostas.

Além disso, é fundamental valorizar práticas que deem centralidade à pluralidade de vozes. O currículo, muitas vezes, privilegia apenas narrativas hegemônicas, reforçando padrões que já foram criticados pelos(as) próprios estudantes em suas respostas. Nesse sentido, dialogar com Scott (1995) e Louro (1997) é essencial: gênero e sexualidade não são categorias periféricas, mas chaves de leitura que permitem entender como as sociedades se organizaram, distribuíram poder e naturalizaram exclusões.

Assim, o ensino de História pode assumir um papel de denúncia e, ao mesmo tempo, de criação. Denúncia, ao revelar as estruturas que sustentam desigualdades, e criação, ao abrir espaço para que os(as) jovens construam novas formas de compreender a si mesmos e ao mundo. Quando a escola legitima essas discussões, ela não apenas ensina conteúdos, mas devolve aos alunos a possibilidade de se verem representados na narrativa histórica, reconhecendo que suas identidades também fazem parte da trama social.

#### 4.3 CAMINHOS PEDAGÓGICOS POSSÍVEIS

A realidade revelada pelas vozes dos(as) estudantes no capítulo anterior deixou marcas que não podem ser ignoradas. As respostas, permeadas por incertezas, reduções biologizantes e dificuldades de distinguir conceitos fundamentais como gênero e sexualidade, são testemunhos de um espaço escolar que, até aqui, pouco lhes ofereceu para compreender a complexidade de suas próprias existências.

Ademias, essas lacunas não devem ser lidas apenas como fragilidades individuais, mas como sintomas de uma estrutura educativa que ainda hesita em incluir tais discussões no centro de sua prática. É justamente nesse cenário que as propostas pedagógicas ganham força: não como soluções prontas, mas como possibilidades de reconstruir, junto com os jovens, um currículo mais justo, plural e comprometido com a vida real que pulsa no chão da escola.

Uma primeira possibilidade está no trabalho com narrativas audiovisuais, não como mero recurso ilustrativo, mas como convite ao diálogo e à reflexão histórica. Filmes como *Hoje eu Quero Voltar Sozinho* (2014), que acompanha a adolescência de um jovem com deficiência visual em meio ao despertar da sexualidade, permitem aos alunos reconhecer o entrelaçamento entre vulnerabilidade social, afetividade e direitos.

Já em *Bixa Travesty* (2018), a trajetória de Linn da Quebrada descortina o modo como o corpo dissidente se transforma em palco de resistência política e cultural. Ao se debruçar sobre essas obras, o professor de História não apenas expande horizontes culturais, mas também tensiona a visão reducionista identificada nas respostas estudantis, mostrando que sexualidade e identidade não se limitam a um destino biológico, mas atravessam culturas, linguagens e tempos.

Dessa forma, o trabalho com documentos históricos também pode atuar como contraponto aos silêncios denunciados pelos(as) jovens. Leis que restringiram direitos das mulheres ou que criminalizaram práticas homoafetivas não são apenas registros do passado: são marcas de como o Estado e as instituições legitimaram exclusões que ainda reverberam no presente escolar. O exercício de leitura crítica desses documentos pode ajudar os estudantes a compreender que os preconceitos relatados nos questionários, como piadas, ofensas e invisibilizações não surgem de maneira isolada, mas estão enraizados em estruturas históricas que podem ser problematizadas e transformadas.

As rodas de conversa representam outro caminho fecundo. Em um ambiente seguro e mediado, os alunos podem externalizar dúvidas e inquietações que, de outra forma, permaneceriam silenciadas. Quando um estudante confunde gênero com “o corpo em que a pessoa nasce” ou entende sexualidade apenas como “ato sexual”, abre-se uma oportunidade pedagógica de reconstruir significados de forma coletiva. Nesse momento, a perspectiva freireana se concretiza: a escuta e o diálogo se tornam instrumentos de aprendizagem, e o professor não é apenas transmissor de conceitos, mas mediador de descobertas.

A interdisciplinaridade também se mostra necessária. Se o questionário evidenciou percepções fragmentadas e conceitualmente frágeis, isso se deve, em parte, à maneira compartimentalizada como os conteúdos são tratados. Projetos que articulem História,

Sociologia, Artes e Língua Portuguesa podem ajudar a desfazer essa fragmentação, permitindo aos estudantes perceberem que questões de gênero e sexualidade atravessam diferentes áreas do conhecimento. Discutir o movimento feminista não apenas como episódio histórico, mas também como tema literário, artístico e sociológico, por exemplo, possibilita enxergar as múltiplas camadas de resistência e produção de saberes que marcaram e ainda marcam a luta por direitos.

Essas práticas não surgem no vazio. Elas respondem a cada hiato denunciado nas falas dos jovens: à confusão conceitual, oferece-se clareza crítica; ao silêncio, contrapõe-se a escuta; ao desconforto, propõe-se diálogo mediado; ao preconceito, responde-se com historicização e contextualização. Ao se transformar em campo de possibilidades, o ensino de História assume seu caráter formativo e emancipador, não apenas informando sobre o passado, mas questionando-o e problematizando seus efeitos no presente.

O compromisso que aqui se propõe não é o de apresentar uma lista de atividades estanques, mas o de construir, junto com a comunidade escolar, práticas sensíveis que deem resposta ao diagnóstico elaborado no capítulo anterior. O ensino de História, quando enraizado na vida concreta dos alunos, pode converter as incertezas e os silêncios em terreno fértil para a reflexão crítica e para a construção de um espaço educativo que reconheça cada sujeito como portador de histórias e memórias.

#### 4.4 O PPP COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E INCLUSÃO

Pensar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é considerar a alma coletiva de uma instituição escolar: mais do que um documento administrativo, ele organiza os sonhos, as intenções e os compromissos da comunidade educativa. Se muitos ainda compreendem identidade e gênero de forma reducionista, ou não se recordam de debates sistemáticos sobre sexualidade em sala, é justamente nesse ponto que o PPP pode deixar de ser promessa distante e tornar-se guia para a prática cotidiana.

Ao assumir como princípio a valorização da diversidade cultural e social e o compromisso com a equidade e a justiça (PPP, 2025, p. 9), o documento dá a entender que pode considerar a importância de trabalhar com temas como gênero, sexualidade e identidade. O que falta, contudo, é a tradução pedagógica desses princípios em atividades, projetos e práticas permanentes. Esse é o espaço em que a pesquisa realizada ganha sentido: as falas dos(as) estudantes denunciam lacunas que o próprio PPP se comprometeu a superar, mas que ainda não se concretizaram no cotidiano da escola.

Um dos eixos centrais do PPP é a formação dos sujeitos, este poderia compreender como um processo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Ao afirmar que “pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõem, logo, requer problematizar a escola que temos na tentativa de construirmos a escola que queremos” a escola deve ser espaço de reflexão, participação e exercício da cidadania (PPP, 2025, p. 21), abre-se caminho para o ensino de História assumir protagonismo. Nas discussões sobre movimentos sociais, feminismo, direitos civis e lutas LGBTQIAPN+, o professor pode articular os objetivos do documento com as necessidades concretas dos(as) estudantes que, como revelado nos questionários, desejam compreender melhor questões de identidade e respeito.

Para que esse compromisso não permaneça abstrato, é possível propor algumas estratégias, todas em sintonia com as diretrizes do PPP e com a realidade investigada:

- Fundamentos teóricos-metodológicos: fortalecer a formação crítica e humanista já prevista, ampliando o compromisso com a diversidade por meio de práticas pedagógicas que problematizem preconceitos e valorizem identidades plurais.
- Ensino- aprendizagem: implementar metodologias participativas e dialógicas que favoreçam o debate sobre gênero e sexualidade, assegurando que o educando seja sujeito ativo na construção do conhecimento.
- Concepção de escola: reforçar a função social da escola como espaço de vivência da cidadania, incluindo ações que combatam o currículo oculto e deem visibilidade às vozes silenciadas.
- Concepção de cidadania: promover atividades que vinculem direitos humanos, igualdade de gênero e diversidade à prática escolar cotidiana, estimulando consciência crítica e responsabilidade coletiva.
- Concepção de educando: reconhecer a diversidade sociocultural dos alunos, garantindo que sua identidade (de gênero, sexual, étnica, cultural e religiosa) seja respeitada e integrada ao processo educativo.
- Avaliação: utilizar a avaliação como ferramenta crítica e inclusiva, valorizando o respeito à identidade dos educandos e identificando situações em que preconceitos e desigualdades possam interferir no processo de aprendizagem.
- Gestão escolar democrática: criar mecanismos permanentes de participação da comunidade escolar em torno da construção de uma escola inclusiva, abrindo espaços de diálogo sobre gênero e diversidade.

- Currículo: incorporar de forma transversal e explícita temas relacionados a identidade, gênero e sexualidade, transformando-os em eixos geradores de reflexão e superação das desigualdades.
- Conselho Escolar: garantir que esse órgão deliberativo inclua em sua pauta discussões sobre a promoção da diversidade e o combate às práticas discriminatórias.

Essas propostas não configuram um plano fechado, mas são derivadas do diagnóstico: emergem das falas dos(as) alunos(as), que denunciaram omissões, silêncios e confusões conceituais. Reconhecer esse vínculo entre diagnóstico e proposições não apenas dá rigor à pesquisa, mas também mostra que as soluções não pairam no ar, elas partem do próprio compromisso político-pedagógico já assumido pela escola.

Assim, o PPP pode se consolidar como espaço de resistência e de cuidado, capaz de transformar promessas em ações, discursos em experiências concretas. Para uma instituição que declara em seu projeto a defesa da diversidade e da democracia, assumir essas práticas significa não apenas responder às demandas dos estudantes, mas também cumprir seu papel histórico e social: formar sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de que a educação é também um ato de libertação.

#### 4.5 UM CAPÍTULO QUE NÃO SE FECHA

Encerrar este capítulo não significa dar por concluído um percurso, mas abrir um campo de continuidades. O que aqui se apresenta não é uma resposta definitiva, mas um conjunto de reflexões que se entrelaçam com compromissos éticos e pedagógicos. Esses achados, longe de serem obstáculos intransponíveis, se convertem em pontos de partida para pensar uma escola mais crítica, inclusiva e acolhedora.

Os resultados analisados evidenciaram que o ensino de História pode tanto reproduzir exclusões quanto se tornar instrumento de emancipação. Quando reduz identidades a categorias fixas ou ignora narrativas dissidentes, a disciplina reforça um currículo oculto que naturaliza desigualdades. Mas, quando se abre ao diálogo com as trajetórias silenciadas, permite que os alunos percebam a pluralidade como parte constitutiva da experiência histórica. É justamente nessa encruzilhada que este trabalho se coloca: reconhecer os riscos da omissão e, ao mesmo tempo, reafirmar as possibilidades transformadoras que o ensino crítico de História carrega.

Assumir esse compromisso implica também compreender as condições reais da escola. O Projeto Político-Pedagógico, os recursos disponíveis, as resistências culturais e a formação dos docentes não podem ser ignorados. Qualquer proposta de mudança precisa dialogar com

esse contexto, sob pena de se tornar apenas um inventário de boas intenções. Reconhecer os limites não enfraquece o projeto, ao contrário: revela responsabilidade acadêmica e abre espaço para pensar estratégias viáveis, enraizadas na materialidade escolar. Esse cuidado é fundamental para que as ideias apresentadas não se percam em abstrações, mas possam ser apropriadas pela prática pedagógica.

Ao longo da pesquisa, os estudantes mostraram que, mesmo diante de conceitos ou discursos carregados de preconceito, existe uma disposição para aprender, dialogar e transformar. Esse dado é revelador: a juventude não recusa o debate; o que falta são condições institucionais e pedagógicas que legitimem e ampliem esses espaços de escuta. Essa constatação reafirma a urgência de práticas que não se restrinjam a projetos pontuais, mas que se tornem parte estruturante do cotidiano escolar, como rodas de conversa permanentes, revisões curriculares e formação docente continuada.

Escrever este subtópico, portanto, significa também assumir um posicionamento pessoal. Como alguém que um dia atravessou os corredores da escola sem encontrar palavras que nomeassem sua identidade, compreendo que esta pesquisa não é apenas um exercício acadêmico, mas um gesto de reparação. Reparação no sentido de construir caminhos para que os estudantes de hoje não precisem viver os mesmos silêncios. A escola pode e deve ser lugar de cuidado, de reconhecimento e de construção coletiva do saber, e o ensino de História tem condições singulares de liderar esse movimento, justamente por trabalhar com as memórias, as lutas e as resistências que estruturam a vida em sociedade.

Assim, este capítulo se encerra afirmando mais compromissos do que certezas. Ele não fecha uma porta, mas a deixa entreaberta para futuros desdobramentos: seja em novas pesquisas, seja na prática docente que me aguarda. A aposta é que cada gesto, cada aula, cada espaço de escuta pode se tornar oportunidade de transformação. O compromisso aqui firmado não é apenas com a teoria ou com a escrita, mas com os estudantes que deram voz a esta investigação e com todos os que ainda buscam na escola um espaço legítimo para existir e resistir.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação aqui realizada não foi apenas um exercício acadêmico, mas uma experiência profundamente humana: voltar ao espaço onde, em outros tempos, me senti impossibilitada de compreender e vivenciar minha identidade de gênero e sexualidade, e, dessa vez, poder transformá-lo em objeto de reflexão crítica. Essa dupla condição marcou todo o percurso da pesquisa, pois me exigiu olhar para os dados não apenas com a objetividade da

análise científica, mas também com a sensibilidade de quem reconhece as marcas que a escola pode deixar na vida dos sujeitos.

Diante desse percurso, o objetivo que sustentou este estudo foi compreender de que maneira estudantes do ensino médio, entre os segundos e terceiros anos, elaboram suas percepções acerca das temáticas de identidade, gênero e sexualidade, e refletir sobre como o ensino de História pode se constituir em uma prática pedagógica crítica. Mais do que mapear respostas, buscou-se problematizar os modos pelos quais a escola pode, ao mesmo tempo, reproduzir silenciamentos e abrir frestas para a transformação, assumindo o compromisso de enfrentar preconceitos e exclusões.

O contato com as vozes dos alunos evidenciou que os preconceitos vividos e narrados por eles não são desvios individuais, mas expressões de uma estrutura social mais ampla. Assim, os dados obtidos não apenas confirmam diagnósticos já discutidos por diferentes autores, mas os localizam na realidade concreta de uma escola pública do Rio Grande do Norte, dando rosto e voz ao que, muitas vezes, aparece de forma abstrata nas análises acadêmicas.

Ao articular esse diagnóstico com os referenciais teóricos, foi possível compreender que a luta por uma escola inclusiva é também uma luta pela democratização do conhecimento. Quando essas perspectivas são ignoradas, o espaço escolar não apenas silencia, mas contribui ativamente para a reprodução das exclusões.

A pesquisa também demonstrou que os estudantes reconhecem a importância de discutir gênero e sexualidade na escola, ainda que nem sempre compreendam os conceitos em sua profundidade. Esse reconhecimento é, por si só, um ponto de partida potente: indica que os jovens percebem a escola como lugar possível de acolhimento e transformação. No entanto, as limitações identificadas no Capítulo 2, como os silêncios, os constrangimentos e a resistência de parte da comunidade mostram que essa potencialidade só se realiza se houver intencionalidade pedagógica. Não se trata de ações isoladas de professores engajados, mas de políticas institucionais claras que incluam essas pautas nos Projetos Político-Pedagógicos, no currículo e na formação docente.

O Capítulo 3 buscou apresentar caminhos para essa superação, ainda que de forma inicial. As propostas elaboradas não devem ser lidas como receitas prontas, mas como desdobramentos possíveis do diagnóstico realizado. Mais do que um inventário de intenções, elas se fundamentam nas vozes dos alunos e nas lacunas que eles mesmos evidenciaram. Filmes, rodas de conversa, projetos interdisciplinares e análise de documentos históricos não aparecem como atividades soltas, mas como práticas que podem enfrentar diretamente os problemas

identificados: a confusão conceitual, os preconceitos narrados e o sentimento de invisibilidade de muitos estudantes.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer os limites desta pesquisa. O questionário, aplicado a um número reduzido de estudantes, não dá conta de toda a complexidade da escola. Faltam aqui as vozes dos professores, gestores e famílias, que poderiam aprofundar a compreensão dos obstáculos e das possibilidades. Esse reconhecimento, no entanto, não enfraquece o estudo: pelo contrário, demonstra rigor acadêmico e abre caminhos para investigações futuras. Pesquisas que articulem múltiplos olhares poderão contribuir para estratégias mais consistentes de transformação escolar.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Juliana de Andrade; MULLET, Nilton Pereira. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo, RS: Oikos, 2021.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAETA, Elayne. *O amor não é óbvio*. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2019.

BARP, Manuela. **O QUE HÁ NO “VAZIO”?** Cisnormatividade e colonialidade na Base Nacional Comum Curricular de História. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso, p.11, 2024.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. v. 2. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria D. C.; VAGGIONE, Juan M. **Gênero, neoconservadorismo e Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020

**BIXA travesty**. Direção: Claudia Priscilla, Kiko Goifman. Produção: Claudia Priscilla, Kiko Goifman. Brasil: Sudiovisual, 2018. 1 DVD (75 min), son., color.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230039, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Vozes, 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

BRASIL. **Projeto Político-Pedagógico**. Documento interno da rede pública estadual, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 1 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 105, p. 48-50, 31 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra LGBTs e de promoção da cidadania homossexual**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <Gênero 22-06-2007.indd>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CACERES GONÇALVES, M.; PERES GONÇALVES, J. Gênero, identidade de gênero e orientação sexual: conceitos e determinações de um contexto social. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a600. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/600>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: conceitos, princípios e desafios**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 397-412.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

COLLING, Ana Maria. **A cidadania da mulher brasileira: uma genealogia**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2021.

COELHO, Ana Patrícia Jesus Pereira. **Prática de Ensino Supervisionada: igualdade de gênero – práticas em contexto educativo**. Tese (Doutorado). Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Tradução de Liane Schneider. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. Problematizando os gêneros e as sexualidades através da literatura infantil. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 2, 2013.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Sentidos Sociais Para a Educação Brasileira a Partir do Pensamento Decolonial. *Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-14, 2020.

DEL VECCHIO, F. dos S. et al. **Práticas pedagógicas inclusivas e os desafios da educação para todos: um estudo teórico**. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 17, n. 9, p. 01–13, 2024.

DONIZETE, Nayara Lima. **Sexualidade infantil: um olhar pedagógico**. Aparecida de Goiânia, 2010.

DO NORTE, Rio Grande. **Plano estadual de educação do Rio Grande do Norte**. Natal: Governo do Estado, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 11. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 1-16.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidade, Saúde e Sociedade**, Rio de Janeiro, p. 157-171, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e cidadania**. Papirus Editora, 2018.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

**HOJE eu quero voltar sozinho**. Direção: Daniel Ribeiro. Produção: Diana Almeida. Brasil: Lacuna Filmes, 2014. 1 DVD (96 min), son., color.

IRINEU, Bruna Andrade. **10 anos do Programa Brasil Sem Homofobia: notas críticas.** *Temporalis*, v. 14, n. 28, p. 193-220, 2014.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Regan a Bolsonaro.** Porto Alegre, RS, Zouk, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. **Mulheres na sala de aula.** In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. **História oral como fonte: problemas e métodos.** *Historae - FURG*, 2 (1): 95-108, 2011. Disponível em: <https://www.furg.br/historiaoral>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MARTINS, C. W. S. A cada LGBTI+ o seu livro? Identidade de gênero e sexualidade na biblioteconomia brasileira. *Revista Informação na Sociedade Contemporânea*, v. 6, n. 1, p. e27728, 2022. DOI: 10.21680/2447-0198.2022v6n0ID27728. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/27728>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** Summus Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Kelvi da Silva. **Construção social da identidade de gênero: reflexões sobre influências culturais e históricas.** In: *Educação, violência, exclusão e promoção de políticas públicas: uma análise e reflexão sobre a comunidade LGBTQIAPN no Brasil*. Editora Científica Digital, 2024. p. 26-37. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/articles/code/231215383>. Acesso em: 14 fev. 2025.

OLIVEIRA, Louise Alves Machado de. **Protagonismo juvenil na educação.** 2020.

PAULSON, Susan. Sexo e gênero através das culturas. In: ADELMAM, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Bronstrup. **Gênero Plural: um debate interdisciplinar.** Curitiba: UFPR, 2002. Cap. 1. p. 23-32.

PEREIRA, Nilton M.; RODRIGUES, Mara C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018. Disponível em: Acesso em: 7 de nov. 2024.

PEREIRA SOARES, Zilene; SOUZA MONTEIRO, Simone. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/61432>. Acesso em: 26 jan. 2025.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 215-233, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. *Referencial Curricular para o Ensino Médio Potiguar*. Natal: Governo do Estado, 2021.

SANTOS, André Leonardo Copetti; LUCAS, Douglas Cesar. A (in)diferença no Direito: minorias, diversidade e direitos humanos. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2019.

SILVA, Dyuliane Kaczan da; PERONDI, Maurício; VIEIRA, Patrícia Machado. Protagonismo juvenil na socioeducação: tensionamentos e perspectivas. *Diálogo*, Canoas, v. 57, p. 1-18, jul. 2025. Disponível em: **Revistas Unilasalle**. Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, José Carlos Pacheco da *et al.* Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 2643-2652, 2021.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.



## APÊNDICE A - DADOS SOBRE A PESQUISA E QUESTIONÁRIO

Projeto de pesquisa: Identidade, Gênero e Sexualidade no ensino de História: A experiência discente em uma escola do Alto Oeste Potiguar  
Orientadora: Rosemere Olímpio de Santana  
Pesquisadora: Joelma Gomes Dantas

**QUESTIONÁRIO PARA AS TURMAS DO SEGUNDO E TERCEIRO ANO  
DA ESCOLA 26 DE MARÇO**

A pesquisa busca compreender como esses temas são tratados no ambiente escolar, os desafios enfrentados pelos alunos, assim como também as possíveis contribuições do ensino de História para a construção de uma educação mais inclusiva e crítica.

1. O que você entende por identidade? Se pudesse se descrever em poucas palavras, como se apresentaria?  
*(Explique com suas palavras o que significa a palavra "identidade" para você.)*
2. Na sua opinião, o que é gênero? O gênero é uma parte importante na forma como você se apresenta? *(Descreva como você entende o conceito de gênero.)*
3. O que você entende por sexualidade?
4. O que você acha da relação entre pessoas do mesmo gênero, como entre homens ou entre mulheres?
5. Você já ouviu ou participou de situações em que alguém disse algo preconceituoso que poderia magoar outra pessoa e que se referisse ao gênero ou sexualidade, dentro do espaço
6. Na sua escola (ou em outras onde você estudou), temas como identidade, gênero e sexualidade já foram discutidos?
  - Sim
  - Não
  - Sim, mas não entendi muito bem.

Como você se sente ao falar sobre esses temas na escola?

- Confortável
- Às vezes desconfortável
- Muito desconfortável
- Nunca falei sobre isso

Você acha que a escola respeita a diversidade de gênero e orientação sexual?

- Sim
- Em parte
- Não
- Não sei

Você aprendeu mais sobre esses temas dentro ou fora da escola?

- Dentro da escola
- Fora da escola

7. Sua escola realiza atividades para explicar o que é feminismo e por que ele é importante na sociedade?

- Sim
- Não

8. Você acha que sua escola acolhe e defende os direitos dos alunos em situações difíceis, como casos de adolescentes expulsos de casa ou que se sentem ameaçados?

- Sim
- Não

9. Por que você acha importante participar desta pesquisa?

10. O que você gostaria de aprender ou discutir sobre esse tema na escola?