

## CURRÍCULOS E PRÁTICAS NA AMAZÔNIA: UM OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

KATTIA DE JESUS AMIN  
ATHAYDE FIGUEIREDO<sup>1</sup>

NELMA DO SOCORRO  
SANTANA QUEIROZ<sup>2</sup>

## CURRICULA AND SCHOOL PRACTICES IN THE AMAZON: A PERSPECTIVE ON SEXUALITY IN EDUCATIONAL CONTEXTS

ROBERT LEANDRO  
SILVA FREITAS<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo, analisamos currículos e práticas discursivas em torno da sexualidade nas escolas de educação básica da Amazônia. Para tanto, buscamos com os estudos de Pierre Bourdieu (1983) compreender o currículo como um campo teórico-conceitual, resultante da relação entre cultura, educação e sociedade e a importância da reflexão epistemológica no processo de desnaturalização das formas hegemônicas de conhecimento. Ademais, utilizamos um gesto de leitura a partir dos estudos de Michel Foucault, para analisar o tabu linguístico em torno da sexualidade nas práticas discursivas em contextos de escolarização. Nosso principal objetivo é analisar como o tabu linguístico acerca da sexualidade se manifesta nas práticas curriculares em sala de aula e implica uma correlação de forças, as quais operam na formação das identidades e das subjetividades. Essa abordagem enfatiza o entendimento pedagógico sobre como os currículos transformam os discursos escolares em conteúdo a partir do tripé saber-poder-resistência. Em termos metodológicos, optamos pela Análise do Discurso e a caixa de ferramentas foucaultiana, notadamente a noção de discurso, saber-poder e resistência. Os resultados apontam para um currículo que é tecido por relações de saber-poder que instauram práticas contra hegemônicas que, ao serem materializadas na escola, são recepcionadas por mecanismos de força que rechaçam e polemizam suas ocorrências.

**Palavras-chave:** estudos discursivos foucaultianos; currículo; práticas escolares; tabu linguístico; sexualidade.

**Abstract:** This paper analyzes curricula and discursive practices related to sexuality in basic education schools in the Amazon region. Pierre Bourdieu's (1983) studies serve as our basis for understanding curriculum as a theoretical-conceptual field shaped by cultural, educational, and societal relations, emphasizing the importance of epistemological reflection in the process of denaturalizing hegemonic forms of knowledge. In addressing the linguistic taboo surrounding sexuality and the discursive practices present in school contexts, we adopt an interpretative approach grounded in Michel Foucault's studies on the subject. Our main objective is to examine how this linguistic taboo of sexuality manifests in classroom curricular practices and how it implies a correlation of forces that operate in the formation of students' identities and subjectivities. Through the tripod of knowledge-power-device, our approach offers a pedagogical reading of the implications of curriculum in shaping school discourses and the content that emerges from them. Methodologically, we employ discourse analysis and Foucault's "toolbox", namely the notions of discourse, knowledge-power, and resistance. The results suggest a curriculum that is woven through knowledge-power relations, giving rise to counter-hegemonic practices. When these practices are implemented within the school context, they are met with mechanisms of force that suppress and provoke controversy surrounding their occurrence.

**Keywords:** foucauldian discourse analysis; curriculum; school practices; linguistic taboo; sexuality.

**COMO CITAR:** FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde; QUEIROZ, Nelma do Socorro Santana; FREITAS, Robert Leandro Silva. Currículos e práticas na Amazônia: um olhar sobre a sexualidade no contexto escolar. *Boitató*, Londrina, v. 20, n. 39, p. 1-14, jul./dez. 2025. ISSN 1980-4504. DOI: 10.5433/boitata.2025v20.e53030

1 Doutora em Educação – Universidade de Brasília (UnB). E-mail: kattiaamin@edu.se.df.gov.br; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4111-5298>.

2 Doutoranda em Letras na interface entre Língua e Literatura – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro). E-mail: nelma.queiroz80@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8878-7869>.

3 Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa – Universidade Estadual Paulista (Unesp–Araraquara). E-mail: robert.freitas@unesp.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3942-1219>.

## INTRODUÇÃO

O que pode/deve ser dito no currículo das escolas da Amazônia? Quais os limites das práticas discursivas nessas escolas? Como o tabu linguístico implica na formação de subjetividades dos estudantes amazônidas? Estas são inquietações que nos levam a aprofundarmos o nosso olhar sobre as discursivizações, os conteúdos curriculares, as práticas discursivas de sala de aula — o dito e o não dito — e o tabu linguístico acerca da sexualidade nas escolas da Amazônia.

Nosso principal objetivo é analisar o tabu linguístico em relação à sexualidade instituído em sala de aula e mediado pelo currículo, inscrito em uma correlação de forças, as quais operam na formação das identidades e das subjetividades dos estudantes. Com efeito, focalizamos falas referente à esta temática, que provocaram polêmicas suscitadas a partir de práticas escolares. Seleccionamos, para esse fim, falas recortadas, reproduzidas e polemizadas na grande mídia, que desencadearam séries enunciativas controladas sobretudo por procedimentos de interdição dos discursos, segundo as formulações de Michel Foucault (2013).

Sabe-se que não se pode falar de tudo em quaisquer circunstâncias, pois há o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito exclusivo de quem fala por trás do que é produzido discursivamente (Foucault, 2013). Isto nos possibilita pensar os limites de práticas discursivas em sala de aula e o tabu linguístico que se impõe a partir do dispositivo escolar e de sexualidade, tão entranhados nas instituições de ensino do Brasil; por conseguinte, é preciso pensar quais os limites e desafios que os currículos impõem às práticas escolares na Amazônia. Assim, para tratar dessa temática, partimos da noção de dispositivo de sexualidade (Foucault, 1988), dispositivo escolar (Gregolin, 2015) e da abordagem de práticas pedagógicas sob a perspectiva de três concepções: currículo, epistemologia e memória (Silva; Candau, 2010).

Dito isso, o artigo está estruturado em quatro seções: i) O currículo como construção epistêmica: aproximações entre saberes e conteúdos; ii) O dispositivo escolar na Amazônia: poderes e resistências; iii) O tabu linguístico acerca da sexualidade nas práticas escolares na Amazônia; e iv) Discursos e práticas político-pedagógicas na educação escolar: pensando o currículo regional.

Assim, o aspecto epistemológico subjacente ao conhecimento escolar pautou nossas análises, no sentido de explicitar, de certa forma, a correlação de forças travadas entre a educação, o currículo e a sociedade. A seguir, apontaremos aspectos conceituais de como se realizam as práticas curriculares em suas diferentes condições de possibilidades de aparecimento discursivo. Com esse intento, buscamos compreender a relação teórico-prática associada à construção do currículo escolar, a partir da abordagem bourdieusiana de “campo” como ferramenta conceitual de análise.

### *O currículo como construção epistêmica: aproximações entre saberes e conteúdos*

No que consiste a concepção epistêmica de currículo em contextos educativos? Essa pergunta aponta para uma reflexão importante quando se trata da formação de indivíduos em seus processos de interação social e de como constroem conhecimentos e subjetividades. O termo currículo, em sua etimologia, tem origem no latim *curriculum* e designa a compreensão epistemológica do conceito nos campos da ciência e da educação. Em termos conceituais, o currículo indica o caminho percorrido, a trajetória.

A esse respeito, Bourdieu (1983), ao abordar o conceito de “campo”, destaca o uso do termo como ferramenta teórica de análise e compreensão do domínio de uma ciência em detrimento de outra. Para o autor, o “campo” das ciências implica uma relação de poder, de forças antagônicas forjadas no seio da sociedade, da mesma forma acontece com o “jogo

de forças” produzido na educação e por uma base epistemológica que sustente e legitime o conhecimento disseminado por meio do currículo. Para Foucault, a eleição de um dado saber configura-se como uma ferramenta poderosa capaz de lançar luz a saberes sujeitados que podem ser definidos como:

[...] uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos.[...] esse saber que denominarei, se quiserem, o ‘saber das pessoas’ (e que não é de modo algum, um saber comum, um bom senso, mas o contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam) –, foi pelo reaparecimento desses saberes locais das pessoas, desses saberes desqualificados, que foi feita a crítica (Foucault, 2010, p. 8-9).

O desvelamento de temas que estão localizados na vida ordinária dos sujeitos nos permite postular que eles acionam uma memória local e conhecimentos autóctones que podem simbolizar lutas em torno de aspectos que podem significativamente desenhar as subjetividades de dados sujeitos como o debate sobre a sexualidade. Em um diálogo de proximidade com a obra de Pierre Bourdieu, notamos que os teóricos se afinam quando postulam que há certas épocas que acolhem e legitimam determinados saberes em detrimento de outros. Assim, na atual conjuntura em que vivemos, o debate que toca a sexualidade ganha força ao ponto de se tornar um tema transversal presente em documentos curriculares que dão abertura a diversos modos de trabalho na escola.

Ao tratar do verbete “epistemologia”, Japiassú e Marcondes (2001, p. 63) a definem como “[...] a disciplina que toma as ciências como objeto de investigação”. Nesse sentido, a epistemologia é quem busca compreender a natureza do conhecimento em suas inter-relações delineadas na conexão: conhecimento, sujeito e objeto. De acordo com Silva (2007, p. 16), “As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social” e “[...] estão no centro de um território contestado”. Dito isso, a reflexão epistemológica cumpre, então, um papel importante na educação escolar na proporção em que amplia o escopo de análise dos discursos subjacentes ao currículo. Nesses termos, o currículo é a expressão da educação e da própria sociedade, portanto, “[...] resultado de relações de poder” (Moreira; Tomaz, 2013, p. 37). Nessa direção, uma pergunta é oportuna: sob quais perspectivas os discursos curriculares são construídos?

Merece destaque, aqui, a forma instrumental como os currículos operam a distribuição e a organização dos conteúdos. Isso significa dizer que a feitura hierarquizada dos currículos, quando classificados em disciplinas, obsta a possibilidade de reflexão no sentido de pensar outras formas de ver e de entender o conhecimento. Entende-se, a esse respeito, um olhar integral, transdisciplinar e plural de currículo capaz de enfrentar formas reduzidas de compreensão do conhecimento. Do ponto de vista epistêmico, espera-se “[...] explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 71). Escrevendo sobre o pensamento de Libânio (2018), as autoras continuam:

O currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. [...] Assim sendo, não vale falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola (Lopes; Macedo, 2011, p. 92-93).

A essa noção tem-se um conjunto de saberes, valores e convicções circunscritas à relação cultura, educação e sociedade, expressão de tudo aquilo que envolve as identidades e as subjetividades próprias do indivíduo. O currículo é um campo tensionado (Apple, 2009), transita por entre acordos e desacordos na busca de uma hegemonia por vezes tácita, alheia aos acontecimentos da vida social. Esta, por sua vez, recai na relação intrínseca entre saber e poder que se assenta em Foucault (2021, p. 28): “[...] não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder”. Desse modo, o currículo é engendrado por princípios norteadores que fazem dele um campo onde o saber e o poder se imbricam e operam, pois o pensamento acerca do currículo revela a correlação de forças presentes na sociedade, mas, ao mesmo tempo, resiste às formas hegemônicas de disseminação do conhecimento. Reportamos, aqui, uma concepção de currículo em contraponto àquelas de tendência técnico-burocrática na forma e no conteúdo, de se ou como fazer educação.

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja ‘bom’ e o outro, ‘ruim’. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular — ou disciplinar — é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido (Young, 2016, p. 34).

Como se observa, Young nos leva a pensar o que é currículo: para quem o currículo ensina? Como os estudantes incorporam o conhecimento transmitido por ele? Nas ideias do autor, embora haja diferença entre currículo escolar e os conhecimentos adquiridos que os estudantes levam às escolas, ainda assim, não existe a ideia de que um saber é melhor que outro, ao contrário, cada um deles possui uma utilidade dentro do contexto no qual se inserem. Sobre tal fato, Foucault (2010, p. 9) contribui ao afirmar que os saberes de uma determinada época consagram-se como sujeitos quando operam para trazer luz a contextos históricos que foram silenciados durante uma época. Esses saberes, ao enaltecerem lutas e desenterrarem arquivos de memórias que são resultados de conhecimentos consagrados que os unem a outros, balançam a poeira decantada dos acontecimentos que por tempos foram invisibilizados.

Nessa concepção, o currículo adquire um lugar de autonomia quando atua nos dispositivos escolares com mecanismos de manutenção das relações de poder e “[...] legitimação das hierarquias sociais, sexuais ou éticas, daquelas que o conceberam como expressão de um projeto político” (Mangez; Liénard, 2011, p. 165), ou ao promover a transformação e emancipação dos processos educativos como uma construção social. Na instauração de um dispositivo escolar no bojo do regime republicano no Brasil,

A educação era colocada, assim, no centro do movimento de renovação das estruturas sociais do Brasil, com um modelo de escola elementar pensado para a escolarização em massa. Evidentemente, não se tratava de incorporar todas as classes e grupos sociais já que a estrutura escolar e seus conteúdos seguiam o modelo das elites econômicas (Gregolin, 2015, p. 13).

O poder da classe econômica incide sobre as operacionalizações incidentes no chão da escola ao ponto de consagrar novas concepções em torno do ensino materializadas pelos currículos. Assim, imbuído de significados, ideias, criação de identidades e subjetividades, o currículo escolar, sob a perspectiva das diferenças étnico-culturais, constitui um conjunto de fatores e características próprias dos sujeitos históricos em seus processos de interação



social. Em se tratando das comunidades tradicionais amazônicas, a memória e a oralidade operam igualmente como dispositivo curricular de saberes de culturas tão legítimos quanto os currículos escritos. Nesse sentido, os saberes e a cultura constituídos pela memória compreendem aspectos relacionados às formas plurais e experimentadas de vivências num ir e vir de acontecimentos, afirmando outras possibilidades de conhecimentos para além dos espaços formais de educação.

Para Silva e Candau (2010) os termos *identidade* e *memória* são concebidos como elementos que se imbricam e se retroalimentam ao ponto de um não existir sem o outro. A memória, a partir de sua sequência cronológica, aciona acontecimentos que reiteram um lugar de lucidez para a definição de nossas identidades.

Nesse cenário de experiências sociais, culturais, identitárias e de subjetividades, a memória atua como princípio integrador de saberes e conhecimento. Acreditamos, aqui, num currículo que revela determinados modelos educacionais promotores de outras *práxis* potencializadas nas experiências trazidas das relações socioculturais intermediadas pelas memórias dos sujeitos. A esse respeito, os estudos epistemológicos debruçados sobre as diferentes maneiras pelas quais se concretam os saberes têm atuado bastante para a compreensão da dimensão do conhecimento na educação amazônica.

Para ampliar o escopo desta discussão, propomos uma leitura crítico-reflexiva a partir da análise discursiva do funcionamento do tabu linguístico acerca da sexualidade nas escolas de educação básica da Amazônia.

### *O dispositivo escolar na Amazônia: poderes e resistências*

Para analisarmos o tabu do objeto nas instâncias do dispositivo escolar, partimos das práticas discursivas em sala de aula na Amazônia. Entretanto, antes de adentrarmos a algumas camadas de análises, é preciso ancorá-la à noção de dispositivo — esta rede complexa que engloba elementos heterogêneos e distintos, formando uma rede enunciativa, formulada por Foucault e didaticamente apresentada por Gilles Deleuze (1990) em quatro dimensões: as curvas de visibilidade, as de enunciabilidade, as linhas de força e as de fuga ou de subjetividade.

Michel Foucault define o dispositivo como um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. Este, portanto, é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 2021, p. 364).

De acordo com Judith Revel (2005), o dispositivo aparece nos estudos de Foucault por volta da década de 1970, quando o filósofo trata de reflexões a respeito de técnicas de assujeitamento a partir de uma analítica de poder que se constitui de discursos, práticas, instituições, ou, ainda, práticas moventes como mecanismos de dominação (Revel, 2005, p. 39), com o intuito de desvelar suas redes de funcionamento discursivo.

Neste sentido, as discursivizações que colocam em funcionamento o dispositivo escolar mobilizam saberes-poderes em um jogo de visibilidade e invisibilidade do que se diz excessivamente ou se apaga nas condições de possibilidades desses discursos, mas que, por meio dos jogos de poder que estabelecem as linhas de força do discurso, atuam nos modos de subjetivação dos sujeitos, tendo em vista que o sujeito se constitui como tal a partir da relação indissociável entre a linguagem, a cultura e a história.

Nesse entendimento, estão os dispositivos escolares, que podem ser relacionados à noção de governamentalidade, a qual pode ser associada primeiramente ao poder

pastoral das igrejas, cujo poder de conduzir os rebanhos tem por objetivo a condução das almas (Foucault, 2008). Podemos, então, seguindo a lógica do poder pastoral, aproximar a funcionalidade do dispositivo escolar do propósito de conduzir e moldar sujeitos, no caso, os alunos, por meio de práticas e tecnologias de saber-poder.

Com os avanços dos Estudos Discursivos Foucaultianos (EDF) no Brasil, temos visto uma crescente nos trabalhos acadêmicos com foco no dispositivo escolar, como os desenvolvidos por Maria do Rosário Gregolin, via o Grupo de Estudos em Análise do Discurso de Araraquara (GEADA), da Unesp de Araraquara (SP); ou, ainda, os desenvolvidos por Ivânia Neves, por meio do grupo de pesquisa GEDAI (CNPQ/UFPA). Essas referências são relevantes na medida em que ampliam a analítica arqueogenealógica a respeito das práticas escolares no Brasil, considerando um olhar histórico, social e cultural que concorre para a construção de subjetividades. É o caso de olharmos, portanto, as práticas discursivas e não discursivas em escolas da região Amazônica, mobilizando a chave de leitura do dispositivo escolar para construir entendimentos a partir de ferramentas culturais, históricas e sociais e seus liames inevitáveis com a linguagem, a fim de sabermos quem somos nós hoje.

Na história regional recente, pudemos presenciar a tentativa de retrocesso na Educação da Amazônia Paraense, quando vários decretos foram assinados pelo Governo do Estado na tentativa de desmontar a estrutura do Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI), atrelado à uma política educacional que priorizava a implantação de um sistema de informatização nas escolas, mas que estava deixando de lado as peculiaridades da educação de povos originários. Foi o que aconteceu em janeiro de 2025, quando a Lei Estadual nº 10.820/2024 foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Pará, o que comprometeu a carreira e salários dos trabalhadores da educação. A partir de então, sucedeu-se uma intensa mobilização que contou com parte dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, os quais juntamente com professores ocuparam a Sede da Secretaria de Estado de Educação por mais de 30 dias. Após a pressão popular nas ruas e nas mídias, a Lei Estadual nº 10.820/2024 foi revogada. (Revogação [...], 2025)

Assim, podemos pensar nos inúmeros desafios da educação escolar na Amazônia que estão associados não apenas às políticas educacionais, como também às práticas de sala de aula que não passam despercebidas se considerarmos as curvas de visibilidades de enunciações provocadoras de polêmicas relacionadas às práticas escolares, cujo efeito se assenta nos jogos de produção de subjetividades. Para efeitos de exemplo e posterior análise, citamos dois casos: i) o primeiro trata de uma notícia, cujo tema “Polêmica sobre ‘homossexualismo’ em escola de Belém ganha repercussão nacional” (Tavares, 2019) mostra o caso de um professor que foi acusado de passar uma prova com conteúdo homofóbico; ii) o segundo diz respeito a uma polêmica veiculada pelo jornal Balanço Geral, do Estado de Rondônia, sob a manchete “Professora é demitida após explicar para alunos ‘de onde vêm os bebês’”. A análise discursiva dessas materialidades é o cerne da próxima seção.

### *O tabu linguístico acerca da sexualidade nas práticas escolares na Amazônia*

Partindo de uma questão central: “[...] qual o perigo do discurso e de sua proliferação?”, Michel Foucault (2013), em sua aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, tece reflexões sobre as formas de controle e regulação do discurso — estruturados e manipulados dentro de uma configuração de poder que legitima quem pode falar, sobre o que e como; assim, alguns discursos são organizados e legitimados, enquanto outros são excluídos ou silenciados; sendo enredados, portanto, em relações de poder.

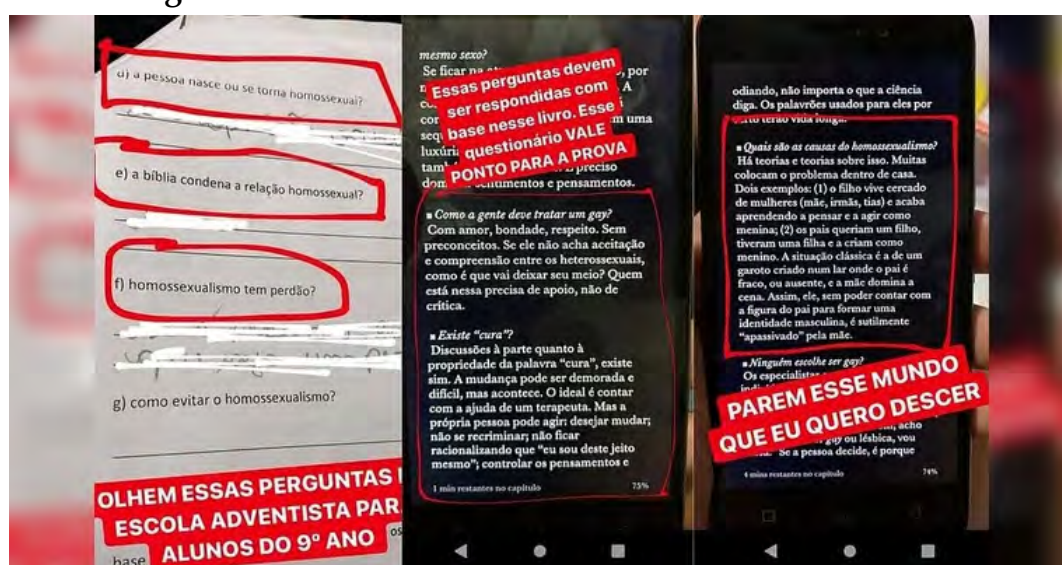
Pensar a interdição do discurso requer a compreensão a respeito de sua organização e manifestação, bem como os frutos que ele gera e de onde se origina a exigência de seu controle. Foucault (2013, p. 8-9) trata a produção do discurso na sociedade como “[...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”; focalizando a palavra proibida no centro do discurso que funciona como procedimento de exclusão.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (Foucault, 2013, p. 9).

Para Foucault (2013), portanto, a exclusão de discursos e, por conseguinte, de sujeitos, passa pelo tabu do objeto e pelas condições de funcionamento desse discurso, ou do mecanismo de ligação e de exclusão entre os sujeitos. Esse caminho mostra compreensões a respeito da função discursiva na sociedade: o discurso como um papel ativo tanto na constituição de subjetividades quanto na formação de identidades, posto que o discurso influencia a maneira como os indivíduos se enxergam e se comportam.

Tais reflexões podem ser exemplificadas a partir da matéria do Jornal Diário Online (Tavares, 2019) sobre uma polêmica suscitada no Pará, mediante uma prática enunciativa em sala de aula. A matéria faz referência a perguntas realizadas por um professor da Escola Adventista em torno da temática sexualidade, o que se visualiza na imagem abaixo: “A pessoa nasce ou se torna homossexual?”; “A bíblia condena a relação homossexual?”; “Homossexualismo tem perdão?”; “Como evitar o homossexualismo?”; “Quais são as causas do homossexualismo?”. De acordo com as orientações do material, os alunos deveriam responder a tais perguntas com base nos livros, fato que gerou polêmicas e reverberação nacional da notícia.

**Figura 1 - Polêmica sobre sexualismo em escola de Belém**



Fonte: Tavares (2019).



Diante do imbróglio, é possível entender que estamos diante de vontades de verdade, de que trata Foucault (2013), que são efeitos de verdades que emergem diante do tabu do objeto relacionado a dois dispositivos: o da sexualidade e o da religiosidade, os quais apresentam o cercamento mais estreito na grade de interdição do discurso (Foucault, 2013). Os enunciados que aparecem no plano inferior da imagem<sup>1</sup> estão atrelados ao funcionamento discursivo no plano da religiosidade; os enunciados no plano superior estão em contraponto ao que se apresenta no material da escola. Ou seja, temos claramente um indício de uma batalha discursiva que gravita em torno da compreensão que se tem de como poderia/deveria ser tratado o tema da sexualidade em sala de aula, em uma escola de cunho religioso.

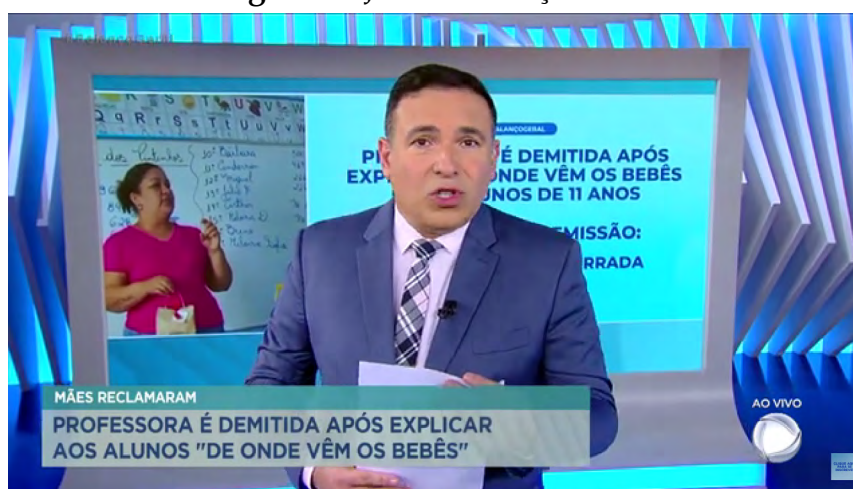
Para Foucault, o dispositivo de sexualidade é de um mecanismo de controle, de poder sobre a sexualidade (Foucault, 1988), que emerge como uma urgência em um dado momento histórico. Desse modo, é possível pensar que

A sexualidade é um nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo alguma grande estratégia de saber e de poder (Foucault, 1988, p. 116-117).

As batalhas discursivas (Foucault, 1995), destarte, escancaram oposições e mostram efeitos de poder e vontades de verdade, dando relevo às questões sobre o modo como o saber é colocado em visibilidade, como funcionam e circulam; ou qual é a sua relação com o poder. Neste sentido, “[...] essas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós?” (Foucault, 1995, p. 235).

A segunda materialidade trata de uma polêmica suscitada a partir de uma prática em sala de aula veiculada no jornal Balanço Geral do Estado de Rondônia (Balanço Geral, 2022), cuja manchete apresenta “Professora é demitida após explicar para alunos ‘de onde vêm os bebês’”. O caso aconteceu em Cerejeiras (RO), em 2022, quando uma aluna de 11 anos teria levantado a mão e feito a pergunta à professora. Após a explicação, a professora foi demitida por exigência de mães.

**Figura 2 - Jornal Balanço Geral**



Fonte: Balanço Geral (2022).

1 “A pessoa nasce ou se torna homossexual?”; “A bíblia condena a relação homossexual?”; “Homossexualismo tem perdão?”; “Como evitar o homossexualismo?”.



A polêmica surgiu a partir da explicação em sala de aula. De acordo com a professora, “[...] pra fazer uma criança é preciso um homem e uma mulher. Os dois juntos em um ato sexual quando eles forem maiores de idade e responsáveis vão conceber um bebê. A mulher é quem vai gerar porque ela tem o útero e o homem é que fabrica o espermatozoide” (Tavares, 2019); ela afirma, também, que a criança teria perguntado para a mãe e esta disse que quem iria explicar seria a professora. Por outro lado, as mães dos alunos acusam-na “de retirar a inocência das crianças” (Tavares, 2019).

Mesmo sabendo que é um dever de professoras(es) trazer para sala de aula conteúdos que são cientificamente comprovados, abordar temáticas relacionadas à sexualidade ainda aparece como um tabu nas práticas escolares não só da Amazônia, pois os currículos evitam apresentar conteúdos relativos à orientação sexual para não suscitar polêmicas (Melo, 2021). O jornal montou uma enquete para saber a opinião do público sobre a demissão da professora, o resultado apontou 84,4% contra da demissão e 15,6% a favor, mostrando que ainda é preciso discutir esse viés curricular entre o Estado e a comunidade escolar.

Desse modo, podemos então pensar a analítica de poder em relação ao tabu linguístico assentado nas duas materialidades extraídas de ambientes escolarizados na Amazônia Paraense, que apresentam inúmeras manifestações e o tabu da palavra proibida em sala de aula. Portanto, mostra a urgência de pensarmos o currículo amazônico nessa direção, bem como considerar o dispositivo escolar como um ambiente em que as práticas pedagógicas devem ser inseridas em uma teia discursiva que estabelece relações de saberes-poderes que atravessam diretamente a constituição das subjetividades de indivíduos envolvidos no processo.

Por fim, é preciso considerar ainda que o currículo é o lugar que interliga as práticas pedagógicas com as intenções educativas, que possui como centro sujeitos com suas múltiplas subjetividades inseridos em políticas que moldam modos de pensar e aplicar os objetos de ensino em contextos de aprendizagem oportunos e necessários; e para combater assimetrias é preciso se utilizar das “[...] performances que a linguagem exerce como prática social, seja na crítica a um projeto de subalternidade, seja na promoção da emancipação humana” (Melo, 2021, p. 11). Para tanto, é preciso resguardar via documentos normativos modos de assegurar direitos de aprendizagem que visem à formação humana integral, priorizando uma educação democrática e inclusiva, crítica e combativa ao menor intento de manifestação inconveniente ou ruídos enunciativos em ambientes escolares.

### *Discursos e práticas político-pedagógicas na educação escolar: pensando o currículo regional*

Olhar para as operacionalizações que um discurso tende a possuir e a remontar para, assim, se instaurar numa rede que o envolve é o dever de todo analista do discurso. Dessa maneira, Foucault, em sua aula inaugural no Collège de France, é bastante contundente ao dizer que há uma polícia discursiva que cerceia determinadas atuações, dizeres e práticas. O autor também elucida que os discursos se inscrevem no âmbito das instituições, as quais, determinam o modo como irá se remodelar para se materializar: “[...] o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar de honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele advém” (Foucault, 2014, p. 7).

Assim, torna-se transparente o fato de os discursos terem sua validação a partir do momento em que reluz sobre eles um conjunto de regras que autorizam o seu funcionamento dentro de determinadas sociedades. Dessa forma, o nosso papel como analistas recai sobre essa busca das condições de produção desses discursos. Logo, há um fôlego dado a uma busca feita por nós em função dos documentos curriculares que embasam o ensino de língua

portuguesa na Amazônia paraense<sup>2</sup>. Neles, fizemos uma pesquisa em cima do sintagma “práticas de ensino”, presente no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), para podermos investigar como tais práticas são concebidas.

Quando tomamos como partida o fato que o discurso está na ordem das leis, o currículo que direciona o ensino dos componentes curriculares surge como um espaço de instauração de determinadas hegemonias em torno das práticas de ensino. Torna-se contundente expressar que o DCEPA é dividido em seis momentos, os quais denominaremos de capítulos, que somam mais de 640 páginas que se centram na instrumentalização do fazer pedagógico no estado do Pará.

Concentramos nossos esforços em compreender como o conceito de currículo é empreendido no segundo capítulo do DCEPA e como as práticas de ensino das linguagens são apresentadas e apreendidas no capítulo 4 do documento. O capítulo que trata da concepção de currículo é subdividido em três tópicos: Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica; A interdisciplinaridade e a contextualização no processo de Ensino-Aprendizagem. Em cima desse aspecto, temos o capítulo 4 que compila as práticas de ensino em dois cenários, na educação básica e na formação para o mundo do trabalho.

O Documento Curricular do estado do Pará toma como parâmetro o conceito de currículo fincado em um modelo que observa as experiências tidas e vivenciadas nas instituições de ensino que servem como molde para a formação das subjetividades dos sujeitos inseridos nos contextos de aprendizado. Logo, o currículo surge como uma ferramenta que compila as práticas pedagógicas às intenções educativas acionadas por elas. Essa acepção de currículo é tomada, no documento, a partir do livro “Indagações sobre currículo”, de Moreira e Candau (2007).

Sabemos que as discussões sobre o currículo se estabelecem por aspectos políticos e se filiam a uma responsabilidade em torno dos indivíduos que são afetados por ele. Logo, percebemos, ao percorrer as linhas do DCEPA, que há uma preocupação e um foco direcionado ao sujeito, constituído por seus hibridismos e que está sempre atuando para além das espacialidades escolares. Vemos isso no seguinte excerto: “O currículo escolar deve constituir-se de pluridiversidades e diferenças: Quem são os alunos? De onde vêm? Quais as suas histórias? De que redes fazem parte?” (Pará, 2021, p. 41). Mais à frente, o documento elenca essas subjetividades, a saber:

Os povos da floresta, como os indígenas em sua multiplicidade étnica, os caboclos ribeirinhos (miscigenados), os quilombolas descendentes dos escravos, os seringueiros descendentes de imigrantes nordestinos, os garimpeiros, os agroextrativistas, como os castanheiros, os pequenos produtores rurais de subsistência, as mulheres quebradeiras de coco babaçu, entre outras coletividades [...] (Pará, 2021, p. 44).

Por entender a extensão e a configuração heterogênea dos educandos presentes na Amazônia paraense, o documento que analisamos adota uma perspectiva que considera os funcionamentos das práticas pedagógicas a partir de uma abertura às questões de natureza sincrética, justamente por estar inserido em uma região plural que é a Amazônia, como podemos ver na seguinte citação: “No que diz respeito às diferentes representações e concepções de Amazônia, é importante se considerar que nesta região existem várias ‘Amazônias’. Todas elas possuem suas especificidades e singularidades [...]” (Pará, 2021, p.43).

Por instrumentalizar o funcionamento das práticas de ensino em um território tão híbrido de sujeito, o documento autoriza o exercício de práticas decoloniais na escola que

<sup>2</sup> Considerando a pluralidade dos currículos que compreendem a região amazônica, optamos por analisar neste artigo o do estado do Pará.

valorizem os conhecimentos, os saberes e o modo de entender a floresta a partir dos povos que vivem nela. Isso se justifica pela necessidade de “[...] descolonizar o currículo paraense, ainda impregnado de noções importadas de horizontes interpretativos que não dão conta das nuances do estado do Pará.” (Pará, 2021, p. 44). Esse aceno às questões de natureza autóctone propicia o enaltecimento daquilo que é de cunho subjetivo e próprio da Amazônia.

ODCEPA divide as Práticas de Língua Portuguesa e suas Literaturas em cinco categorias de área que se desvelam enquanto esferas de atuação dos sujeitos em sociedade como: A Vida Pessoal; Práticas de Estudo e Pesquisa; Cultural-Artístico-Literário; Jornalístico-Midiático; e Atuação na Vida Pública. Quando o documento compila as práticas de Ensino, tais práticas assumem uma postura mais genéricas a fim de dar conta de uma infinidade de formas de trabalho com a língua. Desse modo, a proposição do exercício de práticas decoloniais nas salas de aulas se reduzem a uma atitude possível dentre inúmeras formas de se consolidar o ensino de línguas. É de se observar que os exemplos trazidos nos documentos ampliam a forma de se trabalhar com a língua, mas não estabelecem uma metodologia de trabalho e nem um plano de ação para as frentes de trabalho com os aspectos linguísticos, como podemos observar no modo como o quadro abaixo, o qual consta no documento, foi construído.

**Figura 3 - Práticas de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas**

**Quadro 6: Correlação entre as categorias de área de Linguagens e suas tecnologias e o campo de saberes e práticas do ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas**

CATEGORIA DE ÁREA	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS LITERATURAS
Vida Pessoal	Nesta categoria, os professores, de modo interdisciplinar e contextualizado, devem possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades que fomentem a construção de suas identidades. Por exemplo, em Língua Portuguesa e suas Literaturas poderá ser trabalhada a análise crítica de poemas, a fim de despertar a sensibilidade estética e a percepção humanizada dos estudantes por meio dos textos literários e da estrutura e funcionamento do uso da língua materna.
Práticas de estudo e pesquisa	Esta categoria propicia a aprendizagem colaborativa, integra teoria e prática ao levar o aluno à condição de pesquisador e construtor do próprio conhecimento. Para atuar nesta categoria, os (as) professores (as) podem, a partir de projetos ou práticas curriculares, por exemplo, em Língua Portuguesa e suas Literaturas, promover estudos e produção de textos (artigo de opinião, carta aberta, entre outros em diferentes suportes e semioses).
Cultural-artístico-literário	Nesta categoria os (as) professores (as) poderão articular e proporcionar ao aluno a reflexão do raciocínio crítico e participativo no mundo, tanto para o exercício da cidadania (vida pública), quanto para o reconhecimento de sua identidade cultural. Nesse sentido, pode-se ampliar a interação do jovem ao mundo artístico possibilitando-lhe a reflexão crítica. As atividades propostas aos alunos devem promover experiências culturais, artísticas e literárias, integrando os campos de saberes e práticas em projetos que envolvam, em Língua Portuguesa e suas Literaturas, a leitura de obras de autores da literatura.
Jornalístico-midiático	Esta categoria requer atenção devido à quantidade desenfreada de circulação de textos e discursos nas diversas mídias. Portanto, é relevante orientar o aluno para a recepção desses textos de modo que ele saiba discernir fatos, opiniões, <i>fake news</i> .
Atuação na vida Pública	Esta categoria propõe práticas didático-pedagógicas que desenvolvam no aluno a proatividade e fomentem o exercício da cidadania por meio de atitudes de intervenção no contexto social, político e cultural para o exercício da democracia. Para tanto, é imprescindível serem trabalhadas as competências específicas da área da linguagem. Por exemplo, em Língua Portuguesa e suas Literaturas, pode-se realizar debates regrados baseados em leitura de diversos gêneros textuais.

**Fonte:** DCEPA (Pará, 2021, p. 113).

Podemos notar, pelas orientações de trabalho a serem desenvolvidos em sala, que i) as práticas de valorização/compreensão dos saberes autóctones dos sujeitos da floresta não são contemplados no uso de nenhum lexema que faça menção a essas populações; ii)

as características genéricas que recaem sobre as práticas reduzem a decolonialidade a um empreendimento ilustrativo que não recebe de modo direcionado uma atenção quando as práticas se evidenciam; iii) não há um compromisso com questões específicas que levem em consideração o ensino reflexivo sobre as mudanças que incidem sobre a língua; iv) há um silenciamento aos modos de vida existentes na Amazônia ao ponto de se gerar um não comprometimento por parte do documento a essas especificidades.

O discurso decolonial presente na forma como o currículo se organiza e é pensado se distancia das práticas? Tomamos como partida o fato da decolonialidade não se desassociar da colonialidade. Pelo documento, a educação associa-se ao fazer e não ao modo como é concebida, isso convalida um *modus operandi* que acentua padrões normativos de uso da língua em detrimento do uso de variantes linguísticas que sempre serão tidas como tabu quando aplicadas em alguma a sequência didática. Esse aspecto corrobora com o fato de a língua ser um veículo de preconceitos e de estigmatização.

No anseio de respondermos às questões que nos assolam e que estão contidas na introdução deste trabalho, vemos que o que pode/deve e é discursivizado nos documentos curriculares da Amazônia é a ideia de decolonialidade que se firma, entretanto, não se transforma em prática no momento em que o documento se destina a apresentar os modos de trabalho com a língua. Com isso, o limite das práticas culturais e discursivas é estabelecido diante do não comprometimento dos documentos com a instrumentalização das ações em torno do ensino da língua. O discurso que compreende a concepção de língua enquanto um organismo híbrido e plural é posto nos documentos e eles próprios não dispõem de caminhos e itinerários que compreendam as línguas a partir de seus usos por múltiplos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção neste artigo foi apresentar uma reflexão crítico-reflexiva acerca das práticas discursivas e não discursivas que se manifestam no currículo escolar em forma de tabus linguísticos. Os discursos, mobilizados no interior do dispositivo escolar, carregam saberes que produzem conhecimentos e subjetividades que se efervescem em espacialidades da Amazônia, cujas práticas discursivas são sempre recorrentes quando se trata de um cenário sociocultural demonstrado em meio à diversidade e a pluralidade amazônicas que se manifestam no espaço da sala de aula.

Pensando numa Amazônia com essas características, faz-se necessário, também, pensar numa escola na qual os saberes possam ser articulados e fundamentados na própria vivência dos estudantes. Esse nos parece ser o grande desafio de propor um currículo desenhado na história social dessas comunidades, no sentido de resistir e enfrentar formas hegemônicas de conhecimento. O currículo é, assim, lugar de tensionamentos pedagógicos materializados na reunião de conceitos, visões de mundo e de ideologias, mas, também, lugar de reflexão, de ação, de transformação e de autonomia.

Ressaltamos que determinados empreendimentos, no âmbito da educação escolar, implicam no modo de como as subjetividades são entendidas e contempladas em suas políticas. Em outros termos, o currículo é um campo político de instauração de jogos de poder que autorizam o discurso da diversidade e pluralidade quando abre espaço para tais concepções suscitadas em torno das práticas de ensino da língua. É interessante destacar que currículos, como o DCEPA, analisados neste estudo, assumem uma postura hegemônica ao não contemplar temáticas que possam polemizar o surgimento de determinados assuntos inseridos no interior dos objetos de conhecimento, como a questão de gênero e da sexualidade.



Por conseguinte, há entre aquilo que se ensina e aquilo que é necessário ensinar, questões epistêmicas que obstem a proposição de políticas educacionais transformadoras como possibilidades de promover mudanças significativas na estrutura dos processos educativos nas escolas da Amazônia. A essa noção, é imprescindível reconhecer outras formas de saber que torne possível desnaturalizar conteúdos curriculares hegemônicos e verticalizados de conhecimento, cuja finalidade é assegurar aos sujeitos o direito a uma educação forjada nas vivências, experiências e saberes dos próprios sujeitos da Amazônia.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Currículo e poder**: educação e realidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.
- BALANÇO GERAL. **Professora é demitida após explicar para alunos “de onde vêm os bebês”**. YouTube. 10 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u695guDiO-Y>. Acesso em: 02 maio 2025.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 130-160.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p.155-161.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e João Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Curso dado no Collège de France (1977-1978).
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GREGOLIN, Rosário. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Moara - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Belém, n. 43, p. 6-25, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i43.2633>.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANGEZ, Éric; LIÉNARD, Georges. Currículo (Sociologia do). In: ZANTEN, Agnès van (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- MELO, Iran Ferreira de. Estranhando a BNCC: Questões de gênero, sexualidade e currículo de Língua Portuguesa na Educação Brasileira. In: RODRIGUES, Siane Gois Cavalcante; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A BNCC em Foco: Discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 11-37.
- MOREIRA, Antônio Flávio; TOMAZ, Tadeu da Silva (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2013.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará- Etapa Ensino Médio**. Belém: SEDUC-PA, 2021. v. 2, p. 522.
- REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria Rosário Gregolin, Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Caraluz, 2005.
- REVOGAÇÃO da Lei 10.820 é publicada no Diário Oficial do Pará. **G1**, Pará, 13 fev. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/02/13/revogacao-da-lei-10820-e-publicada-no-diario-oficial-do-para.ghtml>. Acesso em: 02 maio 2025.
- SILVA, Wilton Carlos Lima da. CANDAU, Joel. Memoria e Identidad. Buenos Aires: Ediciones Del Sol, 2008, 208 p. (Título Original “Mémoire e Identité”, Traducción Eduardo Rinesi). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 397-403, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012010000100013>.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TAVARES, Tomas. Polêmica sobre ‘homossexualismo’ em escola de Belém ganha repercussão nacional. **Diário On-line**, Belém, 19 nov. 2019. Notícias Pará. Disponível em: <https://dol.com.br/noticias/para/540226/polemica-sobre-homossexualismo-em-escola-de-belem-ganha-repercussao-nacional?d=1>. Acesso em: 02 maio 2025.
- YOUNG, Michael. Porque o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143533>.

RECEBIDO EM: 13/05/2025 | ACEITO EM: 07/11/2025