

GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Sônia Maria Soares de Oliveira¹
Carlos Diogo Mendonça da Silva²

RESUMO

O presente texto busca discutir a educação de gênero e sexualidade no processo educativo no Brasil, no período compreendido entre a Constituição de 1988 e a primeira década do século XXI, haja vista que tal problemática de estudo se apresenta enquanto uma questão social. Traz autores como Butler (2003), Foucault (1988) e Preciado (2007) que têm uma perspectiva particular das relações de gênero na sociedade. Diante disso, foi necessário uma revisão crítica de literatura, através de uma breve análise da Constituição Federal de 1988, no que se relaciona à educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), do Programa Brasil sem Homofobia e a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Defendemos que mesmo com muitos preconceitos e tabus relacionados à sexualidade, é possível trabalhar a Educação Sexual e o Gênero em sala de aula através de debates e atividades que são possíveis e podem promover o ensino da temática, a sensibilização para a diversidade e a prática reflexiva consciente.

Palavras-Chave: Gênero, Sexualidade, Educação.

1 INTRODUÇÃO

O mundo atual testemunha, desde a segunda metade do século XX, progressivamente a manifestação de movimentos urbanos e não urbanos que buscam legitimação e representação com suas ideias, ideologias e modos de vida. Diferentes grupos passam a promover suas formas de existência (gays, lésbicas, pessoas trans, mulheres, negros, índios, pessoas com deficiência e\ou necessidades especiais) em oposição a um modelo normativo que valoriza a homogeneização dos sujeitos e dos corpos.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, caput, 'todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza'. Diante disso, a noção de

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. soniasoares_bb@hotmail.com

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

diferença passa a ser compreendida como a legitimação das várias maneiras de legitimar os gêneros, as sexualidades, as etnias, em sua condição física e mental, etc. À diferença se unifica a composição de novos modos de vida que passam a legitimar-se na ordem social atual. Tais sujeitos buscam o direito de reconhecer sua subjetividade e identidade singular. A partir de tais transformações no campo: social, indenitário, psicológico, jurídico e educacional, intensificadas na década de 1990, emergiram problemáticas que têm alocado os profissionais que atuam abertamente com tais sujeitos em situações críticas levando-os a questionamentos em relação ao manejo e posições a tomar frente a tais diferenças e impactando na reformulação de políticas públicas para a educação.

O objetivo do presente texto é fomentar uma educação cada vez mais inclusiva, ou seja, aberta à diversidade. A justificativa, para tal, é discorrer sobre as bases da opressão, pois através da reflexão crítica e da práxis educativa, podemos refletir em prol da diversidade fazendo, que, por sua vez, a escola possa atuar e combater nas contradições oriundas da vida em sociedade no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

O presente texto discorre, a partir de uma abordagem crítica, aborda a problemática do ensino de gênero e sexualidade e seu processo histórico. Com efeito, indaga-se: de que forma os estudos sobre gênero e sexualidade são tratados na escola no decorrer da educação básica? Tais discursos ainda reproduzem as antigas abordagens do discurso da educação sexual conservadora? Ou, por fim: como na história as políticas de educação passaram a falar sobre as identidades de gênero e educação sexual em sociedade?

2 INFÂNCIA E SEXUALIDADE

A infância tal qual a compreendemos, assim como as maneiras de defini-la e compreendê-la de forma naturalizada, é uma produção da Modernidade. Esta foi fundada com peculiaridades convenientes nesse período. De acordo com Ariès (1981), a partir do século XVII, criou-se todo um anseio com relação à infância. Começou-se a pensar esta com algumas especificidades, passando a sustar o centro das atenções da família, assim como de instituições que passaram a discorrer discursos de verdade sobre essa infância.

Valendo-se dos estudos Foucaultianos, este nos mostra como passamos da ameaça da morte à exaltação da vida. Sabemos que com o advento do século XVII é voltada toda uma série de preocupações sobre a vida dos sujeitos. Fomenta-se a necessidade, então, de uma “biopolítica da população” (BUJES, 2002). Para que se instaure esse tal imperativo de exaltação da vida surgido na Modernidade, é preciso ter uma atenção especial e diferenciada à infância. À medida que se passa a perceber a infância como algo individualizado, com necessidades particulares caracterizada pela diferenciação do adulto, a criança passa a ser não objeto de conhecimento, mas parte de um projeto civilizatório.

De acordo com Preciado (2007) assim como a escola, a família é vista enquanto reflexo no qual nos percebemos e nos nomeamos. Em ambas é promovido aquilo que devemos legitimar muitas vezes tomar enquanto nosso modo de vida. Nas duas são cunhadas uma postura “ideológica” de como deveremos falar, andar, sentir, o que é ser homem, mulher e uma sexualidade normal.

Tanto na escola e na família, a educação é prestada a partir de alocações de “verdades”. As relações de poder são erigidas/ensinadas nestas instituições sustando um dispositivo de verdade diante dos diversos valores tomados como verdade. Com isso, a escola, desde a sua fundamentação, desempenha um papel basal de controle daquilo que interessa aos discursos de poder (PRECIADO, 2007).

A partir dessa lógica, o sujeito da infância é codificado por mecanismos de reprodução através desta dada matriz heterossexual normativa, a qual Foucault cunhou de “ideal regulatório”, mas que por vezes possibilita espaços de produção de novos e subversivos efeitos, ou seja, existem performativades dissidentes que promovem inflexões de luta dentro da lógica de saber-poder (GADELHA, 2014).

O modo de vida *queer*³ marca a ruptura com o ideal identitário de generidade e sexualidade, pois é um “corpo” que rompe com a lógica do poder disciplinar. Com efeito, ao transformar o corpo em objeto de intervenção dos dispositivos de governmentação, o poder disciplinar molda, ordena, regula, controla, adentra o indivíduo mediante um conjunto de tecnologias disciplinares (BUTLER, 2003).

³ A noção de *Queer*, de acordo com Miskolci (2007), foi indicado primeiramente por, Teresa Lauretis, no fim dos anos 90, a fim de caracterizar todos aqueles que buscavam ser luta/resistência ao modelo heteronormativo, tanto nas minorias sexuais, como no campo discursivo pós-estruturalista. “*Queer* significa seguramente a diferença que não quer ser aceita ou tolerada, e, por sua vez, sua forma de ação é muito mais transgressiva” (LOURO, 2013, p. 56).

A relação entre sexo e escola tem se mostrado num limite de alto conflito problematizado e discutido nos mais diversos setores da sociedade em que a sexualidade tem ocupado lugares. Nos últimos anos muitas exigências foram solicitadas por parte dos governos com atitudes urgentes, principalmente em projetos pedagógicos nas salas de aula.

Pinto (1997) defende que demonstrações individuais ou de sexualidades na escola não deveriam ser deslegitimadas. Dessa maneira, discutir a sexualidade/gênero na escola mostra-se um artifício notável na construção de sujeitos que rejeitem o padrão socialmente legitimado de “ser homem” e “ser mulher”, da mesma forma que uma sexualidade ou identidade de gênero “normal”. Desse modo, a escola deveria fomentar o diálogo entre as diferenças intervindo nas práticas e possibilitando a orientação crítica dos fatos do cotidiano.

De acordo com Bourdieu (1994) a invisibilidade seria um tipo de violência simbólica que coloca nos sujeitos a negação de sua existência. Para este, negar os modos de vida de uma minoria, colocando esta em um lugar de invisibilidade é condená-la diante de uma vida precarizada, tendo como fim a promoção de uma hegemonia social. A escola, enquanto instituição, não deveria contribuir na para a exclusão de tais indivíduos.

Para Butler (2003), os modelos hegemônicos e dominantes normatizam e legitimam modelos como naturais, sobretudo nos espaços de formação da escola, principalmente a defesa de uma posição heteronormativa, que é fundamentada no ajuste entre o sexo, gênero e a prática sexual. A escola não deveria omitir-se diante da diversidade de orientações afetivo-sexuais pertencentes à condição humana. A noção de abjetificação é usada pela autora para referir-se aos corpos que a própria sociedade não tolera e coloca em precariedade. Através da abjeção que a filósofa traz atenta para a vulnerabilidade das pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, dentre outros em função das normas de gênero e sexualidade, sendo a escola umas das maiores instituições de exclusão desses sujeitos abjetos.

Foucault (1988) afirma que a sexualidade é um dos meios mais eficazes de regulação dos corpos, entendendo-o enquanto — dispositivo de poder, produzido e construído no cerne de uma conjuntura heterogênea de práticas discursivas, leis, medidas administrativas, pressupostos científicos, religiosos, filosóficos, etc. O filósofo afirma, que este dispositivo opera mais enfaticamente sobre alguns corpos em especial,

entre eles, a criança e família. De acordo com o filósofo, a sexualidade é também o dispositivo que age sobre o corpo, sobre os indivíduos, através de métodos disciplinares, e ao mesmo tempo, sobre todas as populações, através de mecanismos reguladores, dentre eles, a escola.

De acordo com Foucault (1988) a complexidade do que compreendemos de poder sobre a vida emerge a partir do Século XVII com duas formas características bem interligadas. Uma primeira polaridade, a primeira a ser formada, fundamentou-se sobre a questão do corpo enquanto máquina: no seu assujeitamento, capacidades e força para fins utilitaristas e de adestramento. Uma espécie de disciplinamento enquanto uma: *anátomo-política* da corporeidade. A segunda, que se estendeu em seguida, já na metade do século XVIII, fundou-se em no mote do *corpo-espécie*, ou seja, no corpo agenciado pela mecânica do ser vivo e enquanto atravessado por processos biológicos. Tais processos passam a ser mediados por toda uma série de intervenção de saberes disciplinares através de uma *bio-política da população*. Sob este ponto podemos inferir resumidamente que:

As instâncias do corpo e os regulamentos da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu o arranjo do poder sobre a vida. A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Foi no século XIX, por sua vez, que emergiram várias disciplinas discursivas sobre tudo que estava atrelado à sexualidade. Com efeito, não mais a pastoral cristã e todo o sistema judiciário tinham legitimação sobre esta, mas todo o interesse público. A Medicina, a Pedagogia, a Psiquiatria, a Psicologia e a Família passam a construir discursos de verdade⁴ sobre a sexualidade normal.

A sexualidade, dessa forma, não pode ser compreendida como algo naturalizado, ou seja, um essencialismo vivenciado por todos de maneira universal, mas algo produzido tendo como base todos esses saberes frutos pela *scientia sexualis*. Com efeito, compreendemos a sexualidade como uma construção sociocultural e histórica, acima de tudo, que une e complexifica saberes e poderes que objetivam controlar e

⁴ Essa *vontade de verdade*, instituída no século XVIII, promoveu no ocidente o que Foucault (1988) nomeou de *scientia sexualis*. Esta se refere a toda uma conjuntura de compreensão científica, ou seja, buscava conduzir e normatizar verdades sobre a sexualidade. Esta passa a ser algo em constante vigilância, sendo este, objeto de investigações com o respaldo de tais saberes disciplinares.

normatizar o sexo, dessa forma, compreende -se que se trata de um dispositivo histórico.

Ao refletirmos sobre gênero e sexualidade na escola nos remetemos ao respeito e a promoção de pedagogias da sexualidade, ou seja, das formas como se aprende e se ensina a sexualidade dita correta e também aquela que não se enquadra nos padrões socioescolares. Sobre as práticas homo/transfóbicas institucionalizadas pode-se apontar, segundo Louro (2013) que estas, por vez, não ocorrem “escancaradamente”, mas sim de modo maquiado e sutil. Com efeito, podemos pensar como ocorrem as primeiras formas de (aprendizado da) homo/transfobia institucionalizada na sociedade brasileira, estamos então a falar da escola.

De acordo com Louro (2013), a escola não fomenta apenas noções, ou somente as cria, mas também deveria promover a legitimação de outros modos de vida tais como: as identidades étnicas, de gênero, de classe e diversidade religiosa. Desse modo, a escola que, precisaria emprenhar-se na produção das diferenças na perspectiva de gênero e sexualidade, acaba por produzir sujeitos normatizados e essencializados, ou seja, padronizados em uma identidade coletiva e sem possibilidade de estima social.

Para Connel (2014) as pessoas transgênero têm grandes dificuldades de conservarem-se na vida escolar devido toda uma série de violências simbólicas, assim como nos demais espaços da sociedade, que, na maioria, fomentam violências físicas. Percebe-se que a transfobia, assim como a Homofobia, de algum modo, está presente nas vivências e experiências educacionais dessa população, sendo muitas vezes desprezada por professores e demais gestores escolares.

Na perspectiva do tradicionalismo educacional, o debate de gênero e sexualidade, se mostra como algo embativo, tendo em vista a prevalência de valores fundados historicamente em uma educação sexista, na qual o sexo masculino e o feminino se mostram em oposição contínua, sendo um deles o possuidor do poder das relações. Qualquer prática que legitime tal lógica e aprove condições para sua reprodução, categoricamente fomenta uma normatização e não cria meios para uma legitimidade (PRECIADO, 2007).

A transgeneridade seria o maior exemplo que as estruturas dos nossos corpos não são predestinadas para a produção de nossas expressões de gênero. De acordo com Bento (2012), a transgeneridade põe a heteronormatividade em debate por deslegitimar esta enquanto normatividade. Com isso, não é de menos que a heteronormatividade

necessita negar e até expulsar outros modos de vida, delimitando rigidamente sua dissidência. “As performidades de gênero que se proferem longe dessa amarração são colocadas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas” (BENTO, 2012, p. 45).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE DURANTE A DÉCADA DE 1990

Sobre o conceito de política pública, podemos destacar três abordagens importantes debatidas por FREY:

“Polity (instituições políticas): refere-se à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; Politics (processo políticos): refere-se ao processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; Policy (contudo da política): trata dos conteúdos concretos, isto é, da configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas”. (FREY, p. 216-217).

Aqui o autor considera de suma importância compreender a concepção de políticas públicas e de que maneira elas estão inseridas em programas do governo.

As políticas públicas são de extrema relevância para respaldar as políticas educacionais no Brasil no tocante às questões de gênero e sexualidade. De acordo com Vianna & Unberhaum: a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também no propósito que procuram dar novos significados à prática social” (2004, p. 5).

Entende-se por política educacional as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. No Brasil, ela é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados na área, e acabam por caracterizá-la como descontínua e pouco efetiva (SAVIANI, 2008).

Em um breve panorama da década de 1980, podemos dizer que esta caracteriza, o período de abertura democrática do Brasil. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a

presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal, que no seu artigo 5º define que todos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza, não especificando, no entanto, o tema gênero e sexualidade. Diz o artigo 205 do referido documento: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Mais especificamente, podemos listar algumas resoluções a respeito da educação, trazidas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988):

O artigo 208 determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#)) ([Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996](#))
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))
- § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 2009)

Apesar de ter sido considerada a Constituição mais democrática da história do Brasil, ficando conhecida como “Carta Cidadã”, na década seguinte, 1990, teve que passar por inúmeras modificações já que tínhamos, naquele momento, grandes mudanças na conjuntura política e econômica brasileira, a partir da adaptação do país às reformas neoliberais.

Vera Peroni (2003) assim sintetiza a redefinição das políticas para a educação básica nesse período: a qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas

administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários.

Uma das antigas demandas dos movimentos sociais foi acolhida na nova Constituição Federal, os direitos femininos. A História mostra as lutas e conquistas femininas, para tentar superar as desigualdades sociais e políticas criadas a partir da distinção de sexo, etnia, cor e classe. Sobre o tema, Carvalho, 2007 diz o seguinte:

[...] as mulheres lutaram por direito à educação, ao voto, à independência econômica, igualdade salarial e acesso às profissões e cargos valorizados; por direitos sexuais e reprodutivos; pela partilha do trabalho doméstico; e pela paridade na representação política entre homens e mulheres. Algumas dessas lutas continuam.

A década de 1990 marcou uma fase de redefinição do papel do Estado. As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de Bem-estar, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma crescente “transferência” das responsabilidades do Estado para a sociedade. O Brasil assumia, na década de 1990 compromissos com pautas ligadas ao gênero e à diversidade, em um contexto internacional de fóruns e encontros que as políticas neoliberais exigiam dos países em desenvolvimento: uma determinada postura, principalmente no tocante à educação.

Naquele momento, a educação passava a ser vista como um agente fundamental para o avanço social e econômico dos países em desenvolvimento. Uma referência deste processo foi a Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia, em 1990. Estava definido nesta declaração uma série de questionamentos a respeito das demandas fundamentais de aprendizagem, os objetivos a serem alcançados pela educação básica e o comprometimento dos países e demais organizações que haviam participado. As Diretrizes e Metas do Plano de Ação da Conferência deveriam ser consideradas pelos governos participantes, que foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos. “No Brasil, por exemplo, em especial no caso da educação, destaca-se a implementação de programas de controle de resultados do desempenho de alunos e instituições como incremento de parcerias entre Estado e Sociedade” (ALMEIDA JÚNIOR, 2001).

No governo de Collor de Melo (1990-1992), iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira “aos ditames da ‘nova ordem mundial’” (SILVA; MACHADO, 1998, p. 25), o neoliberalismo começa a amadurecer no Brasil. Porém, há uma intensificação efetiva da política neoliberal no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A aprovação da nova LDB em dezembro de 1996, foi um exemplo dessas reorientações, depois de oito anos tramitando no Congresso Nacional, com várias intervenções do governo federal. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, incluiu a Educação Sexual nas Escolas, a fim de responder a toda uma demanda social. Esta abordagem da educação sexual, ficou muito a desejar. A escola carecia adequar-se a nova realidade social que o mundo passava, não podendo negar-se as “novas expressões sexuais”. Consoante a LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, MEC:

“Os PCN’s foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70” (CÉSAR, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) foram publicados no ano de 1997 pelo Ministério de Educação e contemplam a temática de gênero nos seus temas transversais. Denominado “Orientação Sexual”, está contido no volume 10.5 dos Temas Transversais dos PCN’s, que discorre sobre a emergência da inclusão do tema da sexualidade e gênero nos currículos, nesse caso a abordagem dos PCN’s vem auxiliar aos profissionais de educação buscando: “apontar metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN’s o debate a respeito de gênero e sexualidade é promovido através do tema transversal “Orientação Sexual”. Desse modo justifica-se a necessidade de estudantes, professores, professoras e família, considerarem a importância sobre diversos aspectos da relação de gênero e sexualidade:

“A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho

psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.” (BRASIL 1997).

Altmann (2001), mostra que a escola necessita promover uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação os vários modelos nunca implementados pelos governos, para dialogar em igualdade com as necessidades das práticas docentes. As escolas ainda necessitam promover aquilo que fora proposto pelos PCN's há mais de dezoito anos, colocar a sexualidade como tema transversal, e o seu processo de construção no ambiente escolar. De acordo com os PCN's:

“a rigor, pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças.” (BRASIL, 1997, p. 99)

Um relevante documento para a esfera da Educação Básica, no ano de 2001 tornou-se pauta de importantes debates: o Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 10.172/2001) que fixavam objetivos e metas a serem conquistados nas diferentes etapas da Educação Básica. A busca por uma sociedade menos desigual no que diz respeito a gênero e sexualidade foram informações trazidas neste documento. Entre os objetivos e metas para o Ensino Fundamental que deveriam ser alcançados estava “manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de

gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio” (Brasil 2001, p.20, destaques nossos). Contudo, nesse PNE com vigência até 2011, muitos de seus objetivos e metas não foram atingidos de maneira ampla. Muitas discussões surgiram em torno da interpretação do texto dos PCN’s, principalmente, no tocante ao Tema Transversal: Orientação sexual, que na visão de uma boa parcela da população, ainda com o pensamento enraizado em uma sociedade patriarcal e tradicionalista, não apoiou a efetivação desse tema nas salas de aula, alegando que não é papel do professor tal abordagem.

4 PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: O PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA

A pandemia de HIV/AIDS do início da década de 1980, fortaleceu o movimento LGBT e as demandas desse grupo, naquele momento voltados à prevenção e tratamento da doença. Na década de 1990 as necessidades se ajustaram ao novo contexto mundial, gerando um aumento na luta de grupos LGBTs que passaram a reivindicar o combate à discriminação e a garantia da inclusão social no mercado de trabalho e demais relações sociais. Nessa conjuntura observamos a ausência de políticas públicas executadas no que refere-se à pautas de gênero e sexualidade.

Para combater essas questões, em 2004, o Governo Federal lançou o Programa, Brasil sem Homofobia, que teve início em 2004, no governo do ex-Presidente, Luís Inácio Lula da Silva, surge como uma resposta aos problemas sociais enfrentados por grupos minoritários e que estavam na pauta de órgãos internacionais. O documento do Programa Brasil sem Homofobia expressa que:

Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta [...] A expectativa é que essa integração interministerial, em parceria com o movimento homossexual, prospere e avance na implementação de novos parâmetros para definição de políticas públicas, incorporando de maneira ampla e digna milhões de brasileiros (BRASIL, 2004, p. 07).

O PBH foi elaborado e debatido com órgãos da sociedade civil, porém sua execução ficou a cargo, prioritariamente de ONGs, devido às divergências manifestadas

entre parlamentares e setores da sociedade. Com pautas que incluíam cursos de qualificação a sobre o tema, para professores da rede pública e também aberto aos da rede privada, materias escritos para servir como suporte, ainda no fim dos anos de 2010, houve um movimento para retirar das escolas, o que ficou conhecido como “kit gay”. Nos anos posteriores as discordâncias se acirraram e o PBH, embora tenha suscitado o debate acerca de gênero e sexualidade, também na escola, não conseguiu ir além dessas discussões.

No contexto dessa política pública, o PBH, e com o propósito de aperfeiçoá-lo para posteriormente haver sua efetivação, o Governo Federal desenvolveu uma ação pedagógica que visava a valorização à diversidade por meio da formação continuada de professores no tema. Surge então, a partir da urgência de partilhar conhecimento no preparo de profissionais da educação Básica da rede pública de ensino, com destaque “nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais visando provê-los/as de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar.” (CARRARA, 2011, p. 54)

O programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE - é resultado da articulação de diversos Ministérios do Governo Brasileiro: a Secretaria de Políticas para as Mulheres, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2006 foi oferecido um esboço do projeto em alguns municípios, onde realizaram-se a formação de alguns professores. Com o fim dessa primeira experiência, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD)/ MEC altera e transforma a forma de promoção do GDE, realizando sua oferta pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). “o GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação” (CARRARA, 2017, p. 15). Essas ofertas se expandiu por quase todo o território nacional, anualmente, e foram asseguradas durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e no mandato da presidente, Dilma Roussef.

No Governo de Michel Temer a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi extinta e, com ela a possibilidade de pôr em prática uma política educacional voltada aos direitos das pessoas que ainda vivem à margem da sociedade.

Os temas relativos à diversidade no ambiente escolar, com a nova Base Curricular Comum aprovada podem estar ameaçados, uma vez que não está previsto a discussão do tema, e nos alerta no sentido de estar-se diante de um retrocesso.

Nos últimos anos o Ministério da Educação (MEC) deu início às ações com vistas à constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública que tem por mérito, segundo a pasta, estabelecer uma conjuntura de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil e fundamental do Brasil. Nesse intervalo temporal e após a elaboração de quatro variantes do documento sendo a última, decorrência de uma revisão feita pelo MEC em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) as indicações incluídas na BNCC serão “tratadas” pelo CNE e o documento foi homologado pelo MEC entrado em validação a partir de 2019.

O recorte conservador da BNCC é reforçado por toda uma conjuntura política que está articulada com o controle ideológico da implantação dos currículos mínimos nacionais. A Base deixa de ressaltar várias temáticas, especialmente culturais, o que promulgaria certa concepção de neutralidade das ciências pedagógicas. Com efeito, disciplinas que são atravessadas com temas considerados “polêmicos”, como questões relacionadas à diversidade de gêneros e sexualidade, perdem o espaço, algo bem afinado com as bandeiras defendidas pelos adeptos da “Escola sem Partido”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente temos um grande repertório teórico sobre gênero e sexualidade que foi construído primeiramente a partir das lutas minoritárias que ganhou as ruas com a manifestações de determinadas demandas, como o sufrágio universal no início do século XX, o maio de 1968, a libertação sexual nos anos 1960, a luta feminista, o fim do racismo e pelo fim da opressão e livre do Capital. As presentes lutas têm como fundamentação teórica toda uma conjuntura de elaborações construída, principalmente, por intelectuais e ativistas que trouxeram outra perspectiva para o processo educativo.

Parece-nos bem conflitante, hoje em dia, discorrermos em educação sem pensarmos numa perspectiva de mudança social e acima de tudo humana, sem pensar cuidadosamente nas identidades dos sujeitos abrangidos, seja na sua orientação sexual ou identidade de gênero. Não somos iguais, somos atravessados pelas diferenças, sejam

por determinantes biológicos, culturais ou sociais. As identidades que nutrimos são objeto de uma multiplicidade de condicionamentos sociais e históricos. Compreender a sexualidade e o gênero como uma problemática puramente biológica e natural, mas dentro de uma perspectiva eminentemente social/afetiva exige conjecturar a nossa responsabilidade como indivíduos históricos, e de que maneira consideramos a constituição dessas minorias identitárias.

Estamos discorrendo frente a uma pauta ideológica dominante que está enraizada no nosso processo cultural, compreendido como aquilo que é resultado de estruturas sociais e de processos identitários dos grupos humanos, e que, no entanto, não é simplesmente mutável, para tal exige-se uma ruptura paradigmática e todo um esforço coletivo, principalmente pela escola em seu papel de transformação social.

A partir do exposto, pode-se observar que as relações de Gênero e sexualidade parecem ter ficado nas leis e documentos aqui analisados, suprimidas pela fala de valores e direitos. E isso pode fazer com que o entendimento sobre as relações de gênero e o debate sobre a sexualidade continuem reprimidos nas escolas.

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os conflitos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar. Precisa-se mudar essas abordagens, que são dadas aos temas aqui tratados, pela legislação, planos e programas federais e questionar o modo simplista como esses conteúdos são tratados.

Entendemos que a análise da complexidade da sexualidade e das relações de gênero na escola, possibilitará o entendimento dos modos de socialização e das relações de poder produzidas e expressadas nos “modelos” masculinos e femininos referendados pela “regulação” sexual e de gênero existente em nossa sociedade. Almejamos que as reflexões promovidas ao longo da presente pesquisa possam ser convidativas a outras formas de olhar/(re)pensar o contexto escolar, desestabilizando olhares que buscam, cotidianamente, capturar desejos, deslegitimar identidades de gênero e patologizar sexualidades dentro dos moldes de toda uma heterossexualidade hegemônica.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) **Avaliação democrática**. Florianópolis, SC: Insular, 2001. pp. 27-33.

ALTMANN, HELENA. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.575-585. ISSN 1806-9584. Acesso em 23 de Mai. de 2020.

AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERNARDI, Marcello. **A Deseducação Sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOUDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: Ortiz, R. Bourdieu P. Coleção: Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquiarias**. Rio de Janeiro: P&A, 2002.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 jan, 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CARRARA, Sergio et al. (org.). **Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2011.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

CARVALHO, Maria E. P. de. **Uma agenda de pesquisa formação humana e docente em gênero e educação**. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Loudes Frederico. Org. Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007

CONNELL, R. **Questões de gênero e justiça social**. In: Século XXI - Revista de Ciências Sociais, v.4, n. 2, p.11-48, jan./jun. 2014.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**. n. 21, jun. de 2000. Disponível em: <http://www.preac.unicamp.br/arquivo/materiais/txt_Frey.pdf>. Acesso em 21-03-2005.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade**: vontade de saber. Tradução de Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GADELHA, Kaciano Barbosa. **Virtualização do corpo e sexualidades online: encontros gay, gênero e performatividades**. Tese defendida pela Universidade de Berlin, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MISKOLCI, R.A. **A Teoria Queer e a questão da diferença**. In: Cadernos de Atividade e resumos do 16º Congresso de leitura do Brasil (16º COLE). v.1. p. 1-19. Campinas: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2007.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, Ana Rita. **O Assunto é Sexo**: E é Sério. Revista Nova Escola. Editora Abril, ano XXIII, n.214, p.38-46, ago.2008.

PRECIADO, Beatriz. **Biopolítica del género**. In: AA.VV. Biopolítica. Buenos Aires, Ediciones Ají de Pollo, 2007.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social** In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. **Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero**: o caso do PNE. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: GÊNERO E PRECONCEITO, 7., 2006, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. 1 CD-ROM.