

GÊNERO E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR: ARENA DE DEBATES EM MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO¹

Karine Nascimento Silva²
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Suely Aldir Messeder³
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

O presente trabalho tem o recorte na educação institucionalizada, com efeito, o currículo como arena fértil no debate sobre as questões de gênero e sexualidades. A partir das políticas públicas em educação, a escola carrega as insígnias de espaço de construção do conhecimento, questiona-se: que conhecimento produz sobre gênero e sexualidade? As questões de gênero e sexualidades e suas configurações na escola necessitam ser repensadas e questionadas, a fim de que se tornem visíveis violências às quais são submetidas as/os estudantes quando destoam do padrão hegemônico. Este trabalho objetiva analisar como se situam as temáticas em documentos oficiais no período entre 1988 a 2017. Nesse sentido, buscamos o caminho metodológico a priori pautado na pesquisa bibliográfica, utilização da técnica de análise documental: a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidades; Marco Legal; Políticas Públicas; Educação.

¹ GT13 - Interseções entre gênero, documentos e instâncias estatais no VII ENADIR - Encontro Nacional de Antropologia do Direito.

² Doutoranda em Difusão do Conhecimento – UFBA/UNEB. Mestra em Família na Sociedade Contemporânea – UCSAL. Pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar pelas - FIEF/Jequié. Pedagoga pela – UESB. Integrante dos Grupos de pesquisa: Políticas públicas e Gestão da educação - EDUCATIVO/UNEB e do Núcleo de Estudos sobre Direitos Humanos - NEDH/UCSAL .

³ Doutora em Antropologia pela Universidade Santiago de Compostela, validado no Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFBA. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela UFBA. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. É professora titular da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Foi coordenadora do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento e professora permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Crítica Cultural do Campus II - Alagoinhas. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Enlace e foi primeira secretária da ABEH (Associação Brasileira de Estudos de Homocultura) no decorrer da gestão de 2010-2012. É gestora do termo de Cooperação Técnica entre o Ministério Público e a Universidade do Estado da Bahia para a articulação e interação em atividades da área técnica-científica, tendo por objetivo a proteção e a defesa dos direitos humanos da população LGBT. É associada ao GT de Homocultura e Linguagens da ANPOLL. Atualmente é Membro da Câmara Básica de Assessoramento e Avaliação Técnica da FAPESB.

1. O marco legal e os estudos de gênero e sexualidades

O debate acerca de gênero ao qual se propõe este estudo sugere que as questões que envolvem a sexualidade humana se inserem para além dos muros da escola. As narrativas juvenis nas pesquisas de Silva (2015) alertam para as limitações e pontualidades nas atividades que envolvem as sexualidades dissidentes e a orientação sexual. As questões quando abordadas têm se restringido à dimensão dos direitos a saúde sexual e reprodutiva na esfera exclusivamente biológica, tornando-se insuficiente, além de fragmentada, o que certamente não responde a ansiedade e curiosidade dos/as jovens. A escola e as/os profissionais da educação apresentam dificuldades para lidar com a diversidade e a pluralidade sexual e de gênero.

A escola é convocada a reconhecer a pluralidade, o respeito às diferenças, problematizar as desigualdades e injustiças sociais, bem como de pautas relativas aos Direitos Humanos, à identidades sexuais, culturais, de gênero, de geração e étnico-raciais e de classe social. Sob a égide da legislação educacional vigente, bem como as diretrizes e no Plano Nacional de Educação – PNE reverberam um cenário onde as conjecturas de enfrentamento as exclusões e discriminações estão postas e questionadas constantemente, no entanto a dinâmica difere das políticas propostas;

inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola pública tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Embora o fracasso escolar tenha causas que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores (CANEN, 2001, p. 77).

Neste sentido, vale retomar a reflexão acerca do preconceito e das discriminações, que muito tem contribuído para potencializar os conflitos, quanto à produção de violências no âmbito escolar que mantém os mecanismos de infra-humanização. No contexto da escola, em algumas situações, constatam-se posicionamentos conservadores, rejeição a pluralidade e a diversidade sexual, sendo comum recorrer ao sentido de anormalidade e desvio no que diz respeito às sexualidades não heterossexuais. O presente estudo traz o recorte no período entre os anos de 1930 a 2014, objetivando traçar uma trajetória que comporta os avanços, interditos e supressões de pautas relativas aos Direitos Humanos, à igualdade de gênero, orientação sexual e a discriminação na escola. Neste sentido, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, permitindo desta forma, inferências e considerações, conforme alude;

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Os resultados apontam para o cerceamento das temáticas na política educacional, corroborando para manutenção de práticas sociais, de poder, de regulação e controle de corpos, que neste caso, corpos de jovens das escolas brasileiras. As disputas e o pânico moral em torno do Plano Nacional de Educação revelam a relação de complementariedade e interdependência entre religiões cristãs e poderes legislativos e executivos, o que ameaça a vulnerável laicidade do Estado brasileiro.

Conforme exposto, o reconhecimento da legitimidade das múltiplas e dinâmicas formas de viver/expressar identidades e práticas, bem como a tentativa de garantir a igualdade de direitos e oportunidades a todos/as, particularmente a grupos discriminados em face de sua orientação sexual e identidade de gênero. A escola costuma apreciar superficialmente as sexualidades plurais e as questões étnico-raciais, promovendo apenas atividades e/ou projetos pontuais (LOURO, 2013). Uma tentativa de suprir à ausência dos currículos escolares no que tange a pluralidade das identidades sexuais e de gênero, como também a orientação sexual, buscando apenas evidenciá-las nas datas comemorativas ou/e em situações deflagradas pelos/as jovens.

O debate acerca das sexualidades na educação é registrado desde o século XX, imbricada pela corrente teórica médico higienista. A princípio, o objetivo consistia na repressão a masturbação, a prevenção as Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST, bem como a elaboração do modelo imposto de ser mulher-esposa-mãe. Neste período, o onanismo foi uma das práticas rejeitada e condenada por setores da medicina e da educação, considerado como uma patologia, desta forma caberia aos/as responsáveis pela educação das crianças atenção redobradas na garantia de prevenção e embate contra a referida prática. O monitoramento e vigilância escolar se inscrevem sobre as sexualidades, regulamento e controlando os corpos, com as sutilezas disciplinares, como afirma;

[...] não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo; que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do

ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização no mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador (FOUCAULT, 1987, p. 178).

Deste modo, a vigilância disciplinar, atua inicialmente sobre os corpos, interpelando-o como um objeto a ser analisado, submetendo a treinamentos específicos e estratégicos para docilizá-los. Por volta de 1928, iniciam-se os primeiros congressos a debater programas de Educação Sexual nas escolas para atender os/as estudantes na faixa etária a partir de 11 (onze) anos, considerando os espaços como adequados para as questões que envolvem as sexualidades. Se por um lado havia a iniciativa de programar a Educação Sexual nas escolas como parte da instrução escolar, surgiu ampla literatura sobre sexualidade que apontava apreensão juntamente com intuito de negar, ocultar, proibir e silenciar as questões relativas, ou seja, a sexualidade era indiscutível, assim descrito;

Neste contexto, a *ciência* limitava-se a legitimar as afirmações dos moralistas. Nas universidades negava-se qualquer possibilidade de estudo da sexualidade; nas escolas estudava-se a reprodução das plantas e os *profissionais* (médicos, psicólogos, pedagogos etc.) estavam convencidos de que havia uma perfeita coincidência entre a moral e os critérios educativos e clínicos. Se algo era considerado inadequado pela moral, os profissionais rotulavam-no sem dúvida de desvio ou patologia. Durante esse período, a atitude predominante era *de negação, imposição de tabu, proibição e obsessão*. Negação porque se fazia todo o possível para reduzir a sexualidade a algo secreto. Com efeito, não se podia falar sobre ela. Se as pessoas o faziam, era para se auto-acusarem em confissão ou como argumento de gracejo malicioso. Imposição de tabu porque qualquer tema referente à sexualidade, embora enormemente carregado de significado e interesse, adquiria o caráter de intocável e indiscutível (LÓPEZ; FUERTES, 1989, p. 23-24).

O silenciamento e a negação descrita pelos autores, transcorria nas escolas brasileiras por meio da ausência nas políticas institucionalizadas da educação e das práticas pedagógicas. O primeiro registro de uma lei geral sobre a educação é apresentado no texto constitucional da Carta Magna de 1934, segundo Vianna e Unbehaum (2004), sendo aprovada em 1961 a Lei de Nº 4.024/1961. A partir dos anos 60, grandes transformações políticas marcadas intensamente pelo golpe militar de 1964, a repressão era a tônica destes anos de chumbo⁴.

No que tange a Educação Sexual neste período, em termos de projetos e qualquer forma de investida, foram sumariamente excluídos. Em 1971, com a Lei Nº 5.692/71 foi regulamentada com a obrigatoriedade da Orientação Educacional, a ser elaborada por um/a

⁴ No Brasil, ficou conhecido como Anos de Chumbo a época do endurecimento da repressão da ditadura militar, que utiliza em demasia da censura, prisões e torturas. Fonte: CHAGAS, Juliana. Anos de chumbo na educação: entrevista a Ester Buffa. **Poli** | nov./dez. p. 13, 2008.

profissional que possuísse nível superior, no entanto a formação e conhecimentos específicos sobre as sexualidades eram raras. Deste modo, os/as profissionais se orientavam pelo atendimento as necessidades dos/as estudantes, como também eram norteados/as pelos vínculos afetivos que mantinham com eles/as.

Por conseguinte, o parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação cita que a Educação Sexual deveria ser realizada nos programas de Educação da Saúde apenas no nível de 2º grau. Desta forma, somente os/as especialistas da educação e da saúde abordariam a temática. O debate surge em uma conjectura social, política e sexual nas décadas 60/70. Se por um lado, tem-se um período profundo de repressões, inclusive as questões relacionadas à sexualidade em contrapartida ocorrem por todo o país manifestações de resistência e enfrentamentos, como afirma Cardoso (2008, p. 315-316); “Os negros, as mulheres, os estudantes em maio de 68 e as comunidades hippies ou os objetores de consciência eram setores que se auto definiam como marginais à sociedade industrial e propunham um novo modo de vida”.

As manifestações libertárias seguiam o descrito, a revolta da contracultura e do antissistema, assim estes movimentos ergueram bandeiras das liberdades, como também, o surgimento da pílula anticoncepcional que impulsionou um novo arranjo no comportamento sexual. Consequentemente, na década de 80, o novo contexto reivindicava diretrizes educacionais que contemplasse o debate acerca das sexualidades, motivado pelo aumento da gravidez indesejada, especificamente na adolescência e o crescimento das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), ainda mais alardeado com o surgimento da epidemia de HIV⁵, que exigiu de toda a sociedade e das autoridades responsáveis a apreensão.

Nesta perspectiva, foi intensificada a demanda por Orientação Sexual nas unidades de ensino fomentadas pela preocupação dos/as profissionais de educação ao se confrontarem no cotidiano escolar com a gravidez na adolescência e a contaminação pelo HIV. A escola pela multiplicidade de vidas que abriga é campo frutífero para desconstrução de mitos e preconceitos, espaço de fomento à promoção de valores democráticos, de respeito às individualidades humanas e a transformação social. Enquanto ambiente catalisador de julgamentos sociais, absorvendo os conceitos, preconceitos e conflitos a escola torna-se um

5 De acordo “O Guia de Terminologia do UNAIDS”, epidemia de HIV e epidemia de AIDS são termos aceitáveis, embora epidemia de HIV seja um termo mais inclusivo. A AIDS (Acquired Immunodeficiency Syndrome) Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) é uma definição epidemiológica baseada em sinais e sintomas clínicos, sendo causada pelo HIV, o vírus da imunodeficiência humana que enfraquece o sistema imunológico, levando, em último caso, à AIDS. Maiores informações disponíveis em: https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2015/06/WEB_2018_01_18_GuiaTerminologia_UNAIDS.pdf

palco diário do convívio das diferenças, no entanto a sexualidade ainda é abordada de forma secundária.

1.1 Breve pontuações sobre os estudos de gênero

Em 1988, a Constituição Federal é aprovada pelo Congresso Nacional, nomeada de cidadã, compõe-se como uma das mais extensas constituições já escritas. A lei magna assegura em texto o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de classe social, raça/etnia, crença ou sexo. Porém, vale ressaltar que a referida lei, não faz alusão ao termo gênero, como também não menciona sobre os aspectos da sexualidade humana. Por outro lado, observa-se o propósito do enfrentamento a discriminação entre homens e mulheres, bem como a repreensão a toda forma de intolerância e a exaltação aos direitos para o exercício à cidadania.

Posteriormente, em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, após um período de 8 (oito) anos em tramitação no congresso brasileiro configurou-se em conquista dos setores relacionados a educação. Em 1995 deu-se início ao processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o lançamento ocorreu em data simbólica, dia 15 de outubro de 1997, Dia do Professor. Posteriormente, foram distribuídos para todos/as os/as professores/as do país. Os PCNs se constituíram em orientações para o ensino das disciplinas que firmam a base nacional, e mais cinco temas transversais que perpassaram por todas as disciplinas, destaca-se a área de Orientação Sexual (Corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis).

Nota-se que a elaboração da política educacional para Educação Sexual nas escolas continuaram a reverberar a saúde das crianças e dos/as adolescentes e, conseqüentemente, da família, obedecendo ao modelo médico higienista⁶. Desta forma, as múltiplas expressões e manifestações da sexualidade humana não protagonizam o debate, as discussões que envolvem os sexos, as práticas sexuais, os corpos em amplas dimensões, os desejos, medos, paixões, amores, as subjetividades, as identidades foram/são ignoradas.

⁶ A concepção médica higienista compreende a sexualidade apenas nos aspectos relacionados à genitalidade, considerando-a uma questão de saúde pública. A ênfase nas informações sobre prevenção do contágio de doenças sexualmente transmissíveis, para tanto, faz uso de linguagem clínica, anatômica, do âmbito médico e inacessível a maioria da população. Vincula a sexualidade à concepção biologizante e orienta que a escola trabalhe com os conteúdos de reprodução humana dentro da disciplina de Ciências.

A posteriori, os temas relacionados à sexualidade humana e as questões de gênero são vislumbradas no Plano Nacional de Educação – PNE, em seguida, os Planos Municipais de Educação – PME, deflagrando a polarização do debate no cenário educacional, a celeuma e pânico moral foram constantes no processo de elaboração e aprovação dos planos nas esferas federal, estaduais e municipais. No entanto, antes de especificar os impactos e as divergências entre os/as apoiadores/as e contrários/as aos planos, se faz necessário tecer a concepção dos planos de educação, as diretrizes e conjunturas históricas nas quais se estruturam.

2. Interdito na legislação educacional sobre gênero?

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁷ por volta de 1932 menciona a necessidade central de elaboração de um plano amplo e contextualizado que tenha como objetivo promover e desenvolver a educação no país. Ressalta-se que este movimento reformador foi alvo de duras críticas por parte da Igreja Católica, naquela conjuntura concorria com o Estado na oferta da educação popular, detinha o controle, a propriedade e a orientação na maioria das escolas da rede privada. As constituições de 1946, 1967, 1969 – Emenda Constitucional afirmaram a relevância de um plano de educação para o país, exceto a Constituição de 1937, que omitiu esse tema. Contudo, apenas em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado, sob a égide da Lei nº 4.024 de 1961, como uma iniciativa do MEC aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

No processo de redemocratização do país, diversos movimentos sociais emergentes reivindicavam a defesa do direito à educação, e cobravam ações planejadas do poder público de longo prazo. Em consequência de todo esse processo político, a Constituição Federal - CF de 1988 resgatou a ideia de um plano nacional na forma de lei, conferindo estabilidade as propostas governamentais na área da educação, conforme define;

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas ... (BRASIL, 1988, p. 163).

⁷ O documento lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30 se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

Em consonância a legislação citada, a Lei de Nº 9.394/96, se consolida como documento norteador para elaboração do PNE e dos planos estaduais e municipais de educação. Em 1990, em Jomtien, Tailândia ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que contou com a participação de várias entidades internacionais, visando à erradicação do analfabetismo e a universalização da educação. Pouco depois, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e UNESCO, o MEC articulou a construção do Plano Decenal de Educação para Todos. Em 2000, foi apresentado requerimento de urgência sendo aprovado no ano posterior com vetos a nove metas, a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

O êxito do PNE 2001-2010 não é consensual, há posicionamentos que defendem o fracasso do mesmo, como também favoráveis ao mérito de sua expressão jurídica, significado sociopolítico e valor pedagógico. O referido documento deveria basear-se nas considerações das conferências de educação realizadas em todo o país, porém vale destacar dois projetos opostos de planos, ou seja, um proposto pela sociedade brasileira e o outro pelo MEC, sendo este o aprovado. Por conseguinte, “... à supressão das desigualdades de gênero também não ficaram imunes ao processo de substituição do Plano Nacional de Educação elaborado pela sociedade civil” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.8), sendo excluída qualquer menção à pluralidade e diversidade sexual, como também às relações de gênero.

2.1. A educação como arena de disputa de poder

Conforme o previsto, a vigência do plano de 10 (dez) anos deu-se tardiamente com o início das discussões sobre a construção de um novo PNE em 2010, foram 3 (três) anos e meio de trâmite no legislativo, sendo aprovado somente em 25 de junho de 2014. As questões relacionadas ao financiamento da educação pública e questões de gênero no novo plano foram pautas de conflitos e tensionamentos.

Contudo, o recorte deste estudo se concentrará no núcleo de embates que gerou maior visibilidade midiática e social, a famigerada “ideologia de gênero”, presente nos discursos de deputados/as que compõem a bancada evangélica no congresso nacional, sobre os Planos de Educação – estaduais e municipais. A gênese da ideologia de gênero não é unívoca, neste estudo perpassa por duas trajetórias congêneres, atravessadas pela doutrina religiosa católica, segundo

Miskolci; Campana (2017) a narrativa foi introduzida por Joseph Ratzinger em 1997, anterior ao seu papado. Uma referência muito utilizada pelos/as defensores/as da intolerância aos Estudos de Gênero, inclusive amplamente divulgada pela bancada evangélica, foi à escrita do livro “La Ideologia de Género” em 2010, por Jorge Scala, de acordo com este autor os/as pesquisadores/as que trabalham com Gênero e as sexualidades, negam as diferenças naturais entre os sexos e desta forma estabelecem que a sexualidade deva ser livre de qualquer restrição.

Por outro viés, de acordo Furlani (2016), a nomenclatura “ideologia de gênero” foi usada em 1998, em uma Conferência Episcopal da Igreja Católica realizada no Peru, cujo tema foi “A ideologia de gênero – seus perigos e alcances”. No período de votação do PNE, foram realizadas postagens exaustivamente repetidas de vídeos, textos, cartilhas, documentos da CNBB e palestras que condenavam qualquer menção a palavra gênero. Criou-se uma esfera de terror e pânico moral, afirmações sobre uma conspiração mundial entre as Organizações das Nações Unidas – ONU, União Européia, governos de esquerda, movimentos feministas entre outros, todos aliados no propósito da destruição das “famílias tradicionais brasileiras”, pois infligiam a “moral e bons costumes”.

Consequentemente, a opinião pública e os posicionamentos sociais reprovaram e ojerizaram os estudos feministas, de gênero e das políticas públicas com viés dos Direitos Humanos. Em 2011, uma parte conservadora da população adepta as religiões judaico-cristã e aos líderes religiosos que compõem a bancada evangélica no congresso brasileiro, posicionaram-se e combateram veemente o que defeniam por “ideologia de gênero” nas escolas. Consta na própria lei do PNE a necessidade de acompanhamento e avaliação, prevendo a construção dos Planos Estaduais de Educação – PEE e em seguida, os Planos Municipais de Educação – PME, devendo a composição de três documentos consoantes, integrados e articulados. Neste período, as câmaras legislativas em todo o país, se configuraram em arenas inquisitórias contra o debate relacionado às sexualidades e as questões de gênero, grupos contrários exigiam a extinção da “ideologia de gênero”, pastores/as e padres utilizam das mídias para alerta sobre a tal ideologia dissolveria as famílias agindo na doutrinação de crianças.

A CNBB, na época, também divulgou nota afirmando que a “ideologia de gênero” desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher. Observou-se uma ação coordenada de endereçar, em nome da Igreja Católica, ofício aos respectivos presidentes das Câmaras Municipais de todo o país. Neste documento, exigia-se do poder legislativo, a reprovação à possível inserção no PNE. Parte de seguimentos

religiosos de caráter fundamentalista juntamente com o Movimento da Escola Sem Partido⁸ considera que os espaços escolares devam ter compromisso com uma única verdade, o conhecimento unívoco da realidade e pregam o não “doutrinação” dos/as alunos/as com ideologias. Neste propósito, alardearam a desconstrução da família, do matrimônio e da maternidade, reiterando que a proposta dos Estudos de Gênero no âmbito escolar consistiria no convite ao estilo de vida que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade.

No entanto, a tão propagada ideologia não constava nos planos de educação, como também o termo “ideologia de gênero” não é utilizado pelas Ciências Humanas. E como desfecho, após 3 (três) o PNE, foi aprovado sem o único trecho que menciona a palavra gênero, "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" foi substituído por "erradicação de todas as formas de discriminação", ou seja, sem especificação de quais discriminações se tratam. A alteração foi uma consequência de pressões realizadas pelos setores religiosos citados e deputados/as da bancada evangélica. Em 2015, a maioria dos PMEs, acompanharam o movimento.

A educação inclusiva na perspectiva da diversidade não pressupõe doutrinação capaz de converter as pessoas à homossexualidade, até porque não há tal possibilidade, a proposta visa oportunizar aos/as professores/as e alunos/as o convívio com as diferenças, uma educação sob o enfoque da alteridade (FARINON, 2017). Os Estudos de Gênero e das sexualidades contribuem para levantar questões e pensar ações na escola de enfrentamento a discriminação, exclusão, preconceitos, violência contra a mulher e as pessoas LGBTI+. Conforme Furlani (2015), o argumento da negação da biologia além de equívoco, não condizem com os referidos estudos, apenas confirma a desonestidade intelectual daqueles/as que criaram e divulgam a “ideologia de gênero”.

⁸ O movimento Escola Sem Partido – ESP foi apresentado no senado federal como Projeto de Lei, em 2016, de autoria do senador Magno Pereira Malta, do Partido da República, para ser incluído entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei N° 9.394/1996 (Brasil, 1996). O referido projeto se baseia na acusação de existência da doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras. Diante disso, os/as professores/as devem ser vigiados/as e controlados/as no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra – um dos pilares fundamentais do magistério. O ESP mantém um site (<http://www.escolasempartido.org/>) em que expõe seus objetivos, disponibiliza artigos pretensamente isentos de ideologia e orienta mães, pais e estudantes sobre procedimentos para denunciar professores/as que supostamente estejam utilizando as salas de aula para fins políticos, ideológicos e partidários. Propõe a “descontaminação” e “desmonopolização” política e ideológica das escolas, usando a justificativa de respeito à integridade intelectual e moral dos/as estudantes, alegando o direito das famílias de dar aos/as seus/suas filhos/as a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

3. PARA NÃO FINALIZAR ...

Os princípios educacionais devem objetivar a construção de uma educação sexual compreensiva, integral, múltipla, aberta, completa e plural. Posto isso, as questões que envolvem as sexualidades e as questões de gênero na escola, não se limitam a materialidade e funções biológicas (hormônios, órgãos sexuais, reprodução, gravidez, entre outros temas), mas compreende e dialoga com as formas singulares e plurais de vivê-las. E no mesmo sentido, as escolas são desafiadas a proporcionar através de profundas transformações, um ambiente seguro e efetivamente educativo para todas as pessoas que nelas circulam, convivem e interagem, independentemente de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, origem, idade, condição física ou mental. Nesse contexto, nas palavras de Canen (2001, p. 213): “[...] importante na formação dos professores frisar como historicamente se deu e se vem dando o andamento das discussões em torno da sexualidade e que melhor se perceba que este debate não está atrelado às questões biologizantes”.

Numa concepção de educação emancipatória de qualidade social, torna-se fundamental a sensibilidade docente para pensar juntamente com os/as estudantes sobre o respeito às diferenças, empatia, alteridades e a discussão sobre as formas de preconceito no cotidiano escolar. Gênero é um elemento organizador da sociedade e da cultura. Nessa direção, a referida abordagem no âmbito escolar faz-se mister para a promoção de uma cultura de respeito às diferenças e aos Direitos Humanos, quanto para fomentar uma pedagogia inclusiva que ensine, entre outras coisas, que as diferenças de sexo não podem ser materializadas em desigualdades de direitos e de acesso.

Para tanto, há desafios de diversas ordens, que precisam ser enfrentados conjuntamente pelas instituições de Ensino Superior, pelas políticas públicas e pelos/as próprios/as docentes. Gênero pede uma orientação crítica na educação, portanto não significa apenas a inclusão de uma disciplina, mas de uma postura avessa a determinismos e pautada no reconhecimento do/a outro/a e valorização das alteridades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação** – PME/Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 530 p. Atualizada até a EC. N. 99/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 8 nov. 2015.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p.207 a 227, dez. 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. Introdução (quase um prefácio). In: SORJ, Bernardo; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. (Orgs). **Sociedade política no Brasil pós-61 [on line]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 385. ISBN: 978-85-99662-63-2.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Editora Plano, 2000.

FARINON, Mauricio Joao. Educação e ética sob o enfoque da abordagem das capacidades. **Cadernos de Pesquisa**, Sao Luiz, v. 24, n. 2, p. 12-25, maio/ago. 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Acesso em maio de 2019, <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: imposição da mordaza a educadores. **EMosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (Cap – Uerj), Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, junho de 2016. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emosaicos/article/view/24722/17673>> .

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURLANI, Jimena. Existe “ideologia de gênero”? Agência Pública – Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo. Disponível em, <http://migre.me/wD66i>>> . Acesso em 6 ago. 2017 _____ . “Ideologia de gênero”? Explicando confusões teórica presentes na cartilha. Florianópolis: FAED, UDESC. **Laboratório de Estudos de Gênero e família**, 09 pp, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>, acesso em 08/07/2015.

LÓPEZ, Félix; FUERTES, Antonio. **Para entender a sexualidade**. Tradução: Maria Stela Gonçalves; Adail Ubirajara Sobral. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos Artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado**. [online]. 2017, vol.32, n.3, pp.725-748. ISSN 0102-6992. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>.

SILVA, Karine Nascimento. **Fala garot@! Sobre sexualidades nas famílias e nas escolas: vozes juvenis que ecoam e transgridem**. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Salvador, 2015.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p.77 - 104 jan/abr: 2004.