



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

Luena Samilly Gonçalves de Andrade

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO DA
IGUALDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBIENTE
EDUCACIONAL**

**THE IMPORTANCE OF TEACHER EDUCATION FOR PROMOTING GENDER
EQUALITY AND SEXUAL DIVERSITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Bragança – PA
2023

Luena Samilly Gonçalves de Andrade

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO DA
IGUALDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBIENTE
EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado a Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Bragança, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Norma Cristina V. Costa

Bragança, 05 de Agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Norma Cristina Vieira Costa

Prof. Dr. Francisco Pereira de Oliveira

Prof. Ms. Fernanda Campos de Araújo

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre as questões de gênero, com foco na problemática da sexualidade no ambiente educacional, em especial no curso de Pedagogia, buscando compreender a trajetória percorrida até o momento e o que ainda está por percorrer sob a perspectiva da pedagogia cultural. Utilizando como metodologia a abordagem qualitativa da pesquisa bibliográfica. A pedagogia cultural é apresentada como um campo relevante para compreender as questões socioculturais envolvidas nesse debate. A formação de professores é um tema central nesta pesquisa, sendo motivada pela experiência pessoal da pesquisadora como mulher lésbica e a necessidade de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes. A pesquisa busca contribuir para a desconstrução de padrões e preconceitos, promovendo uma educação mais igualitária e diversa.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade na Educação; Formação de Professores; Pedagogia Cultural

Abstract

This research aims to reflect on gender issues, with a focus on the problematic of sexuality in the educational environment, especially in the Pedagogy course, seeking to understand the trajectory traveled so far and what is still to be learned from the perspective of cultural pedagogy. Using the qualitative approach of bibliographic research as a methodology. Cultural pedagogy is presented as a relevant field to understand the sociocultural issues involved in this debate. Teacher training is a central theme in this research, motivated by the researcher's personal experience as a lesbian woman and the need to create an inclusive and welcoming environment for all students. The research aims to contribute to the deconstruction of patterns and prejudices, promoting a more equal and diverse education.

Keywords: Gender; Sexuality in Education; Teacher Education; Cultural Pedagogy

Introdução

O objetivo desse artigo foi produzir um debate reflexivo sobre as questões de gênero com enfoque na questão da sexualidade no contexto da educação, sobretudo no curso de Pedagogia, elegendo caminhos percorridos e a percorrer sob as lentes da pedagogia cultural. O método utilizado para embasar esse trabalho foi à pesquisa bibliográfica. Sobre pesquisa bibliográfica pode-se dizer que é um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, com a atenção principal voltada ao objeto de estudo, e que, por esse motivo, não pode ser aleatório. Teço uma linha das pesquisas já realizadas sobre o debate de gênero, sexualidade na educação, traçando o que foi feito a cerca do assunto para a formação de professores, visando sua habilitação para lidar com a diversidade de gênero dentro e fora do ambiente escolar, rompendo preconceitos e ideologias estabelecidas pela sociedade patriarcal. Iniciaremos nossas reflexões a partir da pedagogia cultural, como um campo da educação que primeiramente se debruçou em questões socioculturais.

Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. Assim como vincula pensamento e ação já que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17).

Entende-se pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23)

Trago como atravessamento dessa pesquisa a questão da Formação de professores, pois foi esse o ponto que me fez buscar essa linha de pesquisa, estar na posição de uma futura educadora me fez pensar, que tipo de profissional eu gostaria de ser? Qual seria meu papel na sociedade e como eu desempenharia o mesmo? Qual meu olhar para a diversidade sexual após ter cursado Pedagogia? Como mulher lésbica nessa sociedade, entendo que todos os dias temos que vencer batalhas, desconstruir parâmetros, em âmbito social e profissional, vivemos em uma sociedade patriarcal, na qual até hoje, diante de tantos avanços sociais e legais, vemos mulheres ganhando menos que um homem, mesmo estando no mesmo cargo e sendo atribuídas as mesmas funções, já sofri preconceito em casa, na rua e na escola, por tornar-me mulher lésbica. por isso eu sei o quão o debate sobre o tema é necessário e urgente.

GÊNERO, SEXUALIDADES E A PEDAGOGIA CULTURAL

1.1 Pedagogia Cultural: um breve percurso histórico

A Pedagogia como área de conhecimento abrange o estudo dos métodos de ensino, os objetivos da educação, e os meios que são utilizados para atingi-los, lida também com os mecanismos e formas de aprendizagem. Sabendo que os mecanismos de aprendizagem são objeto da pedagogia, pode-se afirmar que a pedagogia não se limita apenas a lidar com os processos de aprendizagem escolar, mas que de forma mais ampla, está ligada aos processos no qual se aprende, não importando o contexto ou o que seja compreendido como objeto dessa aprendizagem. Quanto ao ato de aprender, não está ligado tão somente aos conteúdos formais do ensino de acordo com cada área de conhecimento, mas engloba também os processos que ocorrem o tempo todo tanto no contexto escolar como no extraescolar.

De acordo com as reflexões realizadas nos trabalhos de Giroux e McLaren (1985), a pedagogia está presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido, “em qualquer lugar em que exista a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum” (GIROUX E MCLAREN, 1985, p.144).

Para que a pedagogia consiga abarcar as demandas da contemporaneidade, esta vem sofrendo importantes modificações. Conforme Noguera-Ramírez (2009, p.230), “se a Modernidade se inaugurou, nos séculos XV e XVI como uma sociedade de ensino, hoje ela estaria se fechando sob a forma de uma sociedade de aprendizagem”. Com isso, o autor sugere que:

a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do “aprendiz permanente”, do *homo discens*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p.231)

Fazendo uso da noção de “governo” (gouvernement) elaborada por Foucault, no seu curso de 1978, “Segurança, Território, População”, despontamos que, entre os séculos XVI e XX, nas sociedades ocidentais, o que Foucault chamou de governo pode ter um significado bem mais aprofundado, se distanciando das doutrinas políticas e econômicas, e nos aproximarmos dos discursos e das práticas pedagógicas modernas. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma precaução metodológica e de uma aposta teórica: precaução metodológica na medida

em que não devemos confundir o governo, lido sob a lente da noção “governamentalidade”, com assuntos relativos só ao Estado, aos partidos políticos; aposta teórica, se compreendermos melhor a noção de “governamentalidade” e se reconhecermos que as práticas pedagógicas são, fundamentalmente, práticas de governo (de condução da conduta própria e dos outros) e que, desde o século XVI pelo menos, essas práticas têm ocupado um lugar central nos processos de governo da população.

Essas modificações acarretam a necessidade, de que no âmbito da pedagogia surjam novos conceitos para tratar dessas novas formas de aprendizagem e entender como funcionam. Neste contexto, a pedagogia sofre transformações, pois já não consegue dar conta das ações do governo para a formação uniforme dos sujeitos. A pesquisa e as ideias pedagógicas sofrem uma internacionalização, potencializadas pela modernização advinda do processo de globalização que começa a se configurar a partir do século XX, ocasionando uma ampliação, adjetivação e deslocamentos na ideia de pedagogia.

Na década de 1960, já se discutia em outros países sobre os conceitos de currículo oculto (APPLE, 1982) e pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1984), por exemplo, dando indícios de que a pedagogia não se limitava a práticas escolares explícitas ou institucionalizadas. Apesar disso, indícios apontam que foi só a partir da aproximação entre Estudos Culturais e Educação (GIROUX, 2008[1995]14, 1994, 1999a) que análises inserindo a pedagogia dentro de um contexto de significados relacionados à cultura, política e ao poder, encontraram embasamento teórico, buscou-se evidenciar o quanto a pedagogia é importante para os Estudos Culturais e, vice-versa, o quanto os Estudos Culturais são importantes para a educação e a pedagogia. Na produção de Giroux o conceito de pedagogias culturais tem embasamento para se desenvolver em diferentes contextos culturais, é pela produção de Giroux que adjetivar a pedagogia tornou-se algo trivial, e é especialmente por causa de Giroux, como afirmam Watkins, Noble e Driscoll (2014), que a pedagogia se tornou um importante assunto em pauta dentro dos Estudos Culturais. Enfim, como se percebe, esta linha do mapa devida a Giroux implicou e continua a implicar muitas heranças para o nosso conceito de pedagogias culturais, segundo Andrade e Costa (2015) foi nesse cenário que o conceito de pedagogias culturais surge como ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e pedagogia.

O termo “pedagogias culturais” vem sendo utilizado para designar esse amplo conjunto de lugares e práticas de aprendizagem que se dão no exterior dos domínios da maquinaria escolar. A articulação entre pedagogia e cultura, que embasa e nomeia este conceito, foi produzida “em parte para fazer este reconhecimento mais explícito e para

salientar a qualidade cultural dos processos pedagógicos e das relações" (2015, p.168). O conceito trata da relação entre educação, pedagogia e cultura em nossa atual sociedade, conforme Watkins, Noble e Driscoll (2015). Essa relação atravessa questões teóricas fundamentais, ex: as relações sociais de gênero e a sexualidade, quase sempre apagadas nos currículos escolares.

No livro *Places of Learning* (2005), Elizabeth Ellsworth, ao considerar o caráter pedagógico da vida social contemporânea, produz uma análise sólida sobre espaços culturais como espaços de aprendizagem. Espaços estes que, mediados pela pedagogia, produzem conhecimento. Ou seja, apesar de vários pesquisadores – embasados inclusive em Giroux – virem citando variados espaços como lugares de ensino e aprendizagem, nessas obras o papel da pedagogia não aparecia ou ficava à margem, não sendo de fato discutido nem estudado a fundo.

Por esse motivo é que Ellsworth (2005) se tornou reconhecida, quando seu estudo propôs a pedagogia como articuladora central da discussão entre cultura e produção de conhecimento, impulsionando reflexões que tratam da relação entre pedagogia e diversos ambientes. Atualmente percebemos e concordamos que a cultura, em seus mais variados ambientes de circulação, produz conhecimento, regula e governa, e é nesse sentido que oriento este trabalho com base no conceito de pedagogias culturais.

Portanto, conforme Ellsworth (2005), a perspectiva teórica das Pedagogias Culturais, recobre estudos que abrangem relações entre a pedagogia e cultura em variados contextos e práticas socioculturais. O termo “pedagogias culturais” vem sendo utilizado para designar esse vasto conjunto de lugares e práticas de aprendizagens. Entre as pedagogias culturais mais eficientes, cabe destacar tanto o cinema, a televisão e o *videoclip* quanto o senso comum, as posturas preconceituosas e a reprodução de estereótipos sociais. Feitas tais considerações, parece óbvio (mas não menos importante) afirmar que a educação sexual e a manutenção dos mitos e preconceitos sobre homens e mulheres estão presentes em toda e qualquer escola, uma vez que as pedagogias culturais alcançam a todos, através dos mais variados meios.

1.2 Gênero e Sexualidades na perspectiva das Pedagogias Culturais

Uma parte da sociedade brasileira entende a importância de se falar sobre sexualidade no interior da escola, embora essa questão ainda seja um motivo de conflitos ideológicos. Há uns 30 anos atrás, desde o surgimento da epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar, a sexualidade se concretizou como lugar de fala trazendo

sempre à ideia de prevenção. Mas essa ideia não surgiu nos anos de 1990, ela vem se desenvolvendo desde o século XIX, na Europa e nas suas colônias pelo mundo, já existia essa preocupação sobre a sexualidade nas escolas.

Contudo, cabe ressaltar que uma educação sexual já vinha se formando desde os últimos dois séculos, e o próprio Foucault descreveu uma experiência na Alemanha em 1776. Nessa escola experimental, a educação sexual deveria ser tão precisa que “nela o pecado universal da juventude nunca deveria ser praticado” (FOUCAULT, 1984, p. 31). O autor narra uma festa escolar:

Aí ocorreu a primeira comunhão solene do sexo adolescente com o discurso racional, sob a forma mesclada de exame, de jogos florais, de distribuição de prêmios e de conselho disciplinar. [...] Diante do público reunido, um dos professores, Wolke, formulou aos alunos questões selecionadas sobre os mistérios do sexo, do nascimento, da procriação: levou-os a comentar gravuras que representavam uma mulher grávida, um casal, um berço. As respostas foram esclarecidas, sem embaraço nem vergonha. Nenhum riso indecoroso veio perturbá-las – salvo, justamente, da parte de um público adulto bem mais infantil do que as próprias crianças e ao qual Wolke repreendeu severamente. Finalmente, foram aplaudidos os meninos rechonchudos que, diante da gente grande, traçaram com destreza as guirlandas do discurso e do sexo (FOUCAULT, 1984, p. 31).

Com esta narrativa, Foucault nos traz um importante elemento por ele analisado, colocar o sexo em discurso. O fato de se fazer falar ao invés do silenciamento que era de costume sobre sexo e práticas sexuais, trouxe a produção de um discurso verdadeiro sobre o sexo que por sua vez, não poderia se calar. Falar sobre o assunto, sem sentir vergonha, de forma racional, partindo do saber recém produzido pelo discurso, por práticas institucionais da medicina e da psiquiatria, desta maneira, falar a verdade do sexo.

No Brasil, as primeiras preocupações sobre a educação do sexo de crianças e adolescentes começaram a se manifestar nos anos vinte e trinta do século XX. Quando a educação sexual já era uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras que então integravam o universo educacional brasileiro. No ano de 1922, o importante intelectual e reformador educacional brasileiro, Fernando de Azevedo, respondeu a um inquérito promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São

Paulo sobre educação sexual. Por aquela ocasião o intelectual destacava a importância do ensino da matéria para o “interesse moral e higiênico do indivíduo” e para o “interesse da raça” (MARQUES, 1994). Desta forma surgiu o interesse da educação nacional pela educação sexual como objeto de ensino nas escolas brasileiras. Em 1933 foi fundado na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, o *Círculo Brasileiro de Educação Sexual*, que editou um periódico denominado *Boletim* desde o ano da sua criação (1933) até 1939 (SOUZA, 2002). Ao contrário das ideias que se estabeleceram no imaginário a respeito da ocultação sobre o sexo e as práticas sexuais, desde o final do século XVIII e, especialmente, desde o século XIX, o sexo já era objeto de discussões entre médicos e educadores que defendiam a presença de uma educação para a higiene sexual dos jovens (CÉSAR, 2008). Estas primeiras tentativas do século XX em defesa da educação sexual nas escolas brasileiras se dava por meio de pressupostos higienistas e eugênicos.

Partindo destes aspectos bem estabelecidos, o fato de falar da sexualidade ao invés de silenciar constituiu-se como fator importante no discurso educacional brasileiro. Se pautarmos o método de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, veremos que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo. Portanto, o “sexo bem educado” se apresentou como parte fundamental do processo de escolarização, mesmo que este não tenha sido abordado sob a rubrica de uma disciplina específica, pois a regulação do sexo de crianças e jovens nas escolas foi uma tônica na conformação da pedagogia moderna (COSTA, 1983). Certamente, a instituição escolar se transformou ao longo do século XX, ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora liberal. A partir dos anos de 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos *gays e lésbicos*, a constituição das teorias *queer*, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre na escola.

Segundo César (2009) tivemos um segundo momento importante em relação à produção discursiva e as práticas pedagógicas da educação sexual no Brasil que aconteceu nos primeiros anos da década de 1960. Pouco antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de “renovação pedagógica”, as críticas sociológicas sobre os sistemas educacionais começavam a ser formuladas e aplicadas em escolas experimentais. Foi exatamente nesse período que o tema da educação sexual retornou de forma mais sistemática ao discurso pedagógico. Nesse movimento que chamamos de segunda onda da educação sexual brasileira, escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte organizaram programas de educação sexual em conexão com as “novidades pedagógicas” e curriculares de então. Nas escolas paulistas

destacaram-se as experiências desenvolvidas tanto na *Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo* quanto no *Colégio Vocacional* e nos *Colégios Pluricurriculares*. Tanto as experiências específicas de educação sexual e todas as outras experiências pedagógicas que tinham sua origem vinda dessas instituições, foram reprimidas e suprimidas pela ditadura militar.

No começo do movimento da ditadura militar, em 1965, uma portaria do secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo proibiu professores do ensino secundário, em especial os de Biologia e de Sociologia, de trazer para as escolas discussões sobre a sexualidade e sobre a contracepção (WEREBE, 1998, p. 174).

Contudo, aconteceu que naquele período, o interesse crescente pela educação sexual entre as/ os educadoras/es brasileiras/os levou a deputada federal Júlia Steimbruck, em 1968, a apresentar um projeto de lei propondo a introdução da educação sexual obrigatória nas escolas primárias e secundárias do país (WEREBE, 1998, p. 173).

César (2009) aponta que, nesse período a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, em principalmente em decorrência da aliança entre militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi absolutamente eliminada de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida de forma rigorosa. Aquelas iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle se tornaram experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi adotada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país. No período durante a ditadura, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo passam a existir como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou como o alicerce das lutas pela redemocratização do país, e nesse momento a educação sexual apareceu como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro. Naquele período, a escola foi tomada como o lugar de privilégio durante o processo de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos.

No entanto, a ligação entre a educação sexual e o movimento feminista não deixou marcas fortes nas práticas pedagógicas de educação sexual no Brasil, o pouco que foi marcado, foi desaparecendo. Essa conexão da educação sexual com as questões que cercavam a luta contra o patriarcado e a hierarquia de gênero foi abandonada e o feminismo como campo de investigação das práticas pedagógicas desapareceu sem deixar rastros.

Embasada no conceito de gênero apontado por Louro (1997), no qual está ligado diretamente a história do movimento feminista contemporâneo, constituinte desse movimento, ele está implicado linguisticamente e politicamente em suas lutas. Ações isoladas e coletivas

ocorreram ao longo da história, indo de contra a opressão que existia e ainda persiste com as mulheres. Mas quando citado o feminismo como movimento social organizado, frequentemente se remete ao século XIX, no Ocidente. Na virada do século foi quando o movimento feminista ganhou mais expressividade e visibilidade com o “sufragismo”, movimento onde as mulheres lutaram pelo direito de voto, tornando-se mais tarde a “primeira onda” do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas intelectualizadas de classe média.

Mas será no desenvolver da “segunda onda”, que teve início no fim da década de 1960, que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de *gênero* (LOURO, 1997).

A década de 1960 ficou marcada não só pelas lutas das mulheres, mas de outros grupos como, estudiosos, intelectuais, negros e jovens, as chamadas “minorias” sexuais e étnicas, apontam sua inconformidade e seu descontentamento, com relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento, questões que já incomodavam, mas que tiveram mais força e visibilidade nesse período. O ano de 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades; questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais.

Uma série de lutas ou uma luta plural, protagonizada por grupos sociais tradicionalmente subordinados, passava a privilegiar a cultura como palco do embate. Seu propósito consistia, pelo menos inicialmente, em tornar visíveis “outros” modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões.

É nessa conjuntura de fervor social e político, marcado por debates e transformações, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, difundindo-se não somente através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também por meio de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas — como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*,

de Kate Millett (1969) — marcaram esse novo período. Militantes feministas acadêmicas vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher* (LOURO, 1997).

Estes estudos tratam de várias questões como, configurações de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico — aos poucos vão exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações.

Acontece que tanto no campo do senso comum, quanto encoberta por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e *justificar* — a desigualdade social. Sendo indispensável, deste modo, contestar esse tipo de argumentação. Torna-se imprescindível evidenciar que não são exatamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai estabelecer, de fato, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para entender melhor o ambiente e as relações de homens e mulheres numa sociedade, implica ressaltar não precisamente seus sexos, mas tudo o que se envolve e construiu socialmente sobre sexos, estabelecendo então um debate, através de uma nova linguagem, onde gênero será um conceito fundamental.

A distinção entre sexo e gênero foi estabelecida pelo discurso feminista com a intenção de questionar a premissa “biologia é destino”, pois, mesmo que a diferença sexual esteja situada no âmbito da biologia, é apenas quando é simbolizada, isto é, quando passa para os domínios da linguagem e da cultura, que essa diferença produziria a diferença entre os gêneros. Resulta daí que “o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem aparentemente tão fixo quanto o sexo”. (BUTLER, 2003, p. 24.)

O conceito se enquadra, tanto como ferramenta analítica, quanto ferramenta política, mesmo apontando para o caráter “fundamentalmente social”, não possui, no entanto, a intensão de negar que o gênero se constrói com ou sobre corpos sexuados, desta forma, não é negada a biologia, mas destaca-se, propositalmente, a construção social e histórica, que é fruto das características biológicas. Para Flax, o gênero, tanto como categoria analítica quanto como processo social, é relacional. Ou seja, as relações de gênero são processos complexos e instáveis (ou “totalidades temporárias”, na linguagem da dialética) constituídos por e através de partes inter-relacionadas. Estas partes são interdependentes, ou seja, cada parte não tem significado ou existência sem as outras (FLAX, 1992, p. 228).

Como diz Robert Connell (1995, p. 189), "no gênero, a prática social se dirige aos corpos". O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (CONNELL, 1995, p.190).

Almeja-se, dessa forma, trazer o debate de novo, ao campo social, porque é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. Os pretextos para as desigualdades deveriam ser trazidos não das diferenças biológicas (se é que podem ser abrangidos fora do constructo social), mas sim dos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

O conceito então começa a ser utilizado, com um forte apelo relacional – pois é no âmbito das relações sociais que se constituem os gêneros, desta maneira, ainda que os estudos priorizem as análises sobre as mulheres, também vão estar, de forma mais evidente, relacionando-se também aos homens. Procurando, propositalmente, contextualizar o que se comprova ou se supõe sobre os gêneros, na tentativa de evitar alegações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem”.

Parece que já não causa sobressalto algum afirmar que existe uma diferença entre as categorias *sexo* (a diferença biológica entre machos e fêmeas de uma determinada espécie) e *gênero* (conjunto dos significados sociais, das identidades e dos valores que são atribuídos à masculinidade e à feminilidade, a *ser homem* e *ser mulher*, em uma dada sociedade). Contudo, mesmo dentro dos estudos feministas, não é raro de se observar um ponto que pode ser entendido como uma *ficção fundacional* de base biológica, a partir da qual se constrói o significado do que se entende como “o humano”: tanto o sexo quanto o gênero são entendidos como algo de natureza dual, binária e excludente: há o macho e o masculino, há a fêmea e o feminino (NICHOLSON, 2000, p. 28-30).

Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de "marcas" biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados (LOURO, 2008).

O que vale ressaltar é que essas “marcas” não definem de fato a identidade, tanto de gênero, quanto sexual ou étnica, é algo que acontece no decorrer da vida e passa por várias modificações nesse processo, tendo influência da sociedade e cultura em que está inserido, onde se constrói a identidade propriamente dita.

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não

precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2008).

As identidades sexuais e de gênero estão fortemente relacionadas uma à outra, e são confundidas frequentemente pela nossa linguagem e nossas práticas, sendo assim, difícil de pensar nelas de forma separada, entretanto, elas não são a mesma coisa. Pois o sujeito masculino ou feminino pode ser, heterossexual, homossexual, bissexual (da mesma forma que também pode ser, negro, branco ou índio etc.). É importante ressaltar aqui que, tanto na dinâmica do gênero quanto na dinâmica da sexualidade – as identidades sempre em construção, não são dadas e acabadas em um dado momento. A sexualidade não é somente uma questão pessoal, é também social e política.

Segundo Louro (2008) podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. Processos profundamente culturais e plurais. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Por tudo isso, podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas são, sempre, atravessados e marcados por relações de poder (GIROUX e MCLAREN, 1995, p. 144).

Foucault (1988) foi capaz de traçar uma *História da Sexualidade*, e isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma "invenção social", ou seja, entendendo que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem "verdades". Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem "viver seus desejos e prazeres corporais" de muitos modos (Weeks, apud Britzman, 1996). Então suas *identidades sexuais* são formadas, de acordo, com a configuração que vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Esses mesmos sujeitos também se

identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*.

Esse embate, como qualquer outro embate cultural, é complexo exatamente porque está em contínua transformação. No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado, admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (LOURO, 2004).

Segundo Louro (2008), as marcas da diferença são sempre inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais. Mesmo que na atualidade as classificações binárias dos gêneros e da sexualidade não sejam suficientes para as possibilidades e práticas de identidades, não quer dizer que os sujeitos transitem de forma livre entre esses territórios, nem significa que são igualmente considerados.

Segundo Wertsch *et al* (1997, p.22), portanto, enfatiza que, a ação e a mediação estão intrinsecamente relacionadas. O foco então será colocado nos indivíduos operando por meio do discurso como um instrumento de mediação para (re-) construir as identidades sociais.

Moita Lopes (2002) analisa a sexualidade como um traço de nossa identidade socialmente construída em termos de como aprendemos a nos representar à luz de como os outros nos representam e vice-versa nas práticas discursivas onde atuamos. Em outras palavras, segue a visão de que “a sexualidade não possui uma essência a ser desvelada, mas é antes produto do aprendizado de significados socialmente disponíveis para o exercício da atividade humana” (HEILBORN 1996, p. 137)

Acompanhando a pesquisa de Freire Costa (1992), considera-se que a sexualidade humana é plural, e vai além de etiquetas como heterossexual, gay, lésbica, bissexual, transexual etc., e que a identidade sexual tem que ser vista em relação a outras identidades sociais que temos (classe social, gênero, etnia, raça, profissão etc.) como já foi mostrado.

O que acontece nos ambientes escolares, é que de certa forma, se deixa subentendido que gênero e sexualidade são traços diferentes de nossas identidades sociais. Mas o que parece estar ocorrendo é que, no processo de aprender a se construir como meninos e

meninas, estão na verdade “policinando os limites entre sexualidade e gênero” (Mac na Ghail 1994, p.13)

Contudo, o currículo oculto está seguramente incluindo questões relativas à sexualidade e, em particular ao *homoerotismo*. Pois como indica Mac na Ghail (1994, p. 90), com base na sua pesquisa realizada em uma escola na Inglaterra, “em contraste com os processos de dessexualização encontrados no currículo oficial, o sexo e a sexualidade eram compulsivamente e competitivamente discutidos entre [os] e dentro dos grupos de alunos e alunas”.

O que acontece é que esses significados conflitantes no que diz respeito a sexualidade na prática discursiva analisada são, na verdade, reflexos dos conflitos que já existem na sociedade em geral, mas aqui trazemos o foco para a sociedade brasileira. Pois os discursos que estão construindo essas identidades de sexualidades em sala de aula são uma expansão de outras práticas discursivas em que esses alunos participam, na vida em família, na mídia etc. “As escolas lado a lado com outras instituições tentam administrar, regular e reitificar” (Mac na Ghail 1994, p.96).

Sendo que as escolas como instituições são lugares democráticos, é imprescindível o desenvolvimento da consciência crítica, na forma como agimos nas práticas discursivas escolares, levando em conta a importância que os significados escolares têm na construção de que tipo de seres humanos estão sendo formados, o interesse nas questões de sexualidade juntamente com outros traços da nossa identidade, tem que ser levados em conta por quem quer que seja que tenha algo a dizer sobre educação.

Mas o que acontece, é que as pessoas não estão conseguindo enxergar que esse processo de construção de identidades sociais, está sempre em desenvolvimento ou em fluxo, fazendo com que não ponderem a possibilidade de mudança. Compreendendo que as identidades não são fixas, traz a possibilidade de construir novos significados sobre quem somos nas práticas discursivas onde atuamos.

Em particular, se o homoerotismo é omitido do currículo, é como se uma pessoa homoerótica olhasse no espelho e não se visse. É, portanto, crucial que a questão de identidades sociais se torne uma parte central dos programas de professores (MOITA LOPES, 2002).

Então se os significados sobre sexualidade são socialmente construídos, podem também ser construídos em outras bases, para que o envolvimento discursivo seja mais igualitariamente distribuído na sociedade. Sendo assim, há necessidades de desenvolver currículos emancipatórios, incluindo a necessidade de aprender a viver com a diferença,

ajudando os alunos a refletirem sobre suas próprias práticas discursivas como uma maneira de pensar sobre programas de ensino nos quais a transformação na sociedade como um todo, seja uma questão fundamental de acolhimento e respeito à diversidade de gênero e de sexualidade.

Para Moita Lopes (2002) as escolas têm um papel fundamental a desempenhar na transformação dessas práticas sociais de exclusão e elas não podem ser mais pensadas somente em termos de classes sociais se quisermos que as pessoas tenham capacidade de agir discursivamente na socio construção dos significados através dos quais e pelos quais vivem. O mosaico do qual nos formamos é muito mais complexo do que normalmente se pensa, porque a escola é uma representação da sociedade.

1.3 Desafios da diversidade sexual na Educação e na Formação de Professores

Em primeiro lugar precisamos reconhecer que as políticas educativas se materializam por meio de reformas, planos, projetos, programas e ações (VIEIRA, 2007) o que significa que esses aspectos devem ser realizados, separada ou articuladamente, pelo Estado e pela sociedade civil, mas implementados pelo primeiro. Sabendo que ambas as instâncias se articulam ou degladiam em torno de interesses de grupos sociais que nelas se fazem presentes.

No tocante à temática relativa ao gênero e à diversidade sexual, é após a Constituição de 1988 onde o debate sobre direitos e a retomada concreta dessa questão começa a ganhar força, já na área de educação deu-se a partir de 1995 com os movimentos sociais e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relacionados à agenda de gênero que o governo assumiu para eliminar a discriminação contra a mulher, juntamente com as metas do Milênio e da Conferência de Dakar na esfera da educação (ANDRADE, 2004; VIANNA, 2004).

Será nesse contexto de forte influência dos organismos internacionais, que ocorre, também no governo de Fernando Henrique Cardoso sob coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de introdução do gênero/sexualidade com maior ênfase no currículo sob a forma de temas transversais a serem trabalhados por professoras e professores de diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental passa a ser instrumento referencial para a construção do currículo, partindo de uma perspectiva de gênero/sexualidade no âmbito das políticas públicas de educação no Brasil, consolidada na

forma de parâmetros e referenciais, buscando assim substituir o antigo currículo mínimo comum.

Segundo Vianna (2012), a introdução da diversidade no currículo é abrangida em sua forma ampla onde inclui desde parâmetros nacionais, produção e avaliação de livros didáticos até a inserção dos mesmos no dia a dia escolar. Sendo assim, o currículo passa a ser considerado essencial nas reformas, documentos e ações implementadas pelas políticas educacionais voltadas para a perspectiva de gênero/sexualidade. No que diz respeito a Orientação Sexual, também pode ser notada nas políticas de prevenção nas escolas e temas a ela relacionados. Contudo é o chamado currículo transmitido ou silenciado pelos livros didáticos e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que se torna o centro dos debates quando se trata da introdução da sexualidade/gênero nas políticas públicas de educação, referindo-se sobretudo à inclusão do tema transversal Orientação Sexual.

Tratando especificamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais não há como deixar de ressaltar seu ineditismo, considerado por vários setores do campo educacional como um avanço quanto à “oficialização” do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas (ASSUNÇÃO, TEIXEIRA, 2000; ALTMANN, 2001; COSTA, 2001; PARRÉ, 2001; FAVA, 2004) e também sua importância enquanto “documentos político-normativos que orientam a elaboração e efetivação de currículos para a educação escolar brasileira” (FREITAG, 2004, p. 13).

De acordo com Vianna (2004), cabe ressaltar a precária aplicação das diretrizes curriculares contidas nos PCN's sobre Orientação Sexual e de implantação dessas recomendações perante a falta de formação inicial e continuada docente, da dificuldade em abordar o tema no cotidiano escolar e da precariedade das condições de trabalho docente. Para além desses aspectos, cabe ressaltar a subordinação da temática de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, também abrangida como atividade informadora e reguladora.

A pouca relevância da diversidade sexual no contexto de elaboração dos PCNs e a significativa presença de discriminação em relação à homossexualidade também é objeto de condenação no contexto de elaboração dos PCNs (MARCHI, 2000). Marcelo Daniliauskas (2011) ressalta o fato de que a temática da diversidade sexual e da identidade de gênero aparece apenas na introdução aos PCNs, na introdução aos temas transversais e no volume dedicado à Orientação Sexual. Ele enfatiza que a homossexualidade só é citada uma vez no volume de Orientação Sexual dos PCNs do primeiro ciclo, e somente para destacar que esse assunto deverá ser tratado no 6º ano em diante. E nos PCNs voltados ao segundo ciclo sua

menção ocorre em um contexto que chama a atenção para as dificuldades que se tem para tratar de um tema tão complexo e controverso. De tal modo, o que se pode firmar até esse momento é a ênfase na redução da sexualidade à heterossexualidade, onde se destaca a restrita menção da homossexualidade nos PCNs e o silenciamento da discriminação sofrida pela população LGBTQIA+. O que prevalece é a reiteração compulsória da heterossexualidade (LOURO, 1999) e a invisibilização da população LGBTQIA+ no cotidiano e na organização escolar.

Vianna (2004), faz um breve contexto relacionado ao contexto político em questão: até este dado momento o que se pôde perceber foi o caráter contraditório das políticas educativas neoliberais vigentes no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no que diz respeito aos campos da educação e da sexualidade/gênero, o tema terá a sua continuação no governo Lula, mas com algumas alterações que merecem uma análise melhor. Ao tratarmos da introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com enfoque principal para as demandas em torno da diversidade sexual, o contexto se torna mais complexo com a ênfase na inclusão social, já no início do primeiro governo Lula. Será a partir desse governo que a diversidade passa a ser reconhecida a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, onde não serão mais somente integrantes de projetos e programas, mas passam a fazer parte da própria organização administrativa, trazendo modificações no modelo institucional de algumas secretarias, que até então não existiam.

A participação desses atores no governo se soma as pressões que partem das Conferências nacionais, locais de produção e negociação de agendas políticas que muitas vezes resultavam na criação de novas responsabilidades governamentais e na busca de uma “introdução de diretrizes respeitadas à diversidade sexual” no campo do currículo, da formação docente e das relações estabelecidas no ambiente escolar com o intuito de proporcionar, segundo Roger Raup Rios (2009, p.78), a “superação de preconceitos e discriminações já consolidados”.

Vianna (2012) aponta também a criação de várias secretárias especiais, mas no âmbito específico do Ministério da Educação institui-se a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). E após a fusão dessas secretarias, em abril de 2004, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Foi a partir da criação da SECAD, que foram canalizados para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela estavam

excluídos. Tendo a presença desses setores nos espaços da administração pública podemos ver à conversão de antigas denúncias em propostas de políticas públicas federais.

O principal canal de diálogo entre o MEC e os grupos sociais organizados na construção de uma agenda de políticas de diversidade é a chamada política de concertação (MOEHLECKE, 2009). Que consiste em expandir as formas de participação da sociedade civil, mais especificamente de movimentos sociais organizados, por meio de fóruns, seminários, conferências, entre outros ambientes organizados, a fim de mobilizar atores e temas que são considerados relevantes para que ocorra de fato o desenvolvimento de políticas para a inclusão e diversidade. Ocorre assim a reunião de gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais e todas as partes interessadas no avanço dessa agenda.

E como resultado dessa união de esforços, podemos ver a criação de vários projetos e programas. Entre eles, destacam-se os pertinentes à temática de gênero/sexualidade na educação escolar: Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual; Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual; Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas; Educação e Gravidez na Adolescência; Gênero e Diversidade na Escola (GDE); Construindo a igualdade de gênero: prêmio para as redações de estudantes de Ensino Médio e produção de trabalhos acadêmicos no Ensino Superior e Brasil sem Homofobia. (Vianna, 2012)

Podemos destacar o objetivo do MEC de construir uma nova orientação em suas políticas educacionais de modo a contemplar a diversidade, como se afirma ao criar a SECAD e, de fato, a diversidade esteve mais presente em programas e projetos do ministério e ocasionou uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, o que foi inexistente em outros governos (MOEHLECKE, 2009).

Seguindo esse raciocínio Nina Madsen (2008) ressalta o apoio do referido ministério às inúmeras iniciativas da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SMP) na área da educação, destacando um importante movimento na formulação atual destas políticas (primeiro governo Lula) em relação ao período anterior (governo FHC). Se este define a formulação de políticas nacionais a partir do centro – ou seja, centralizadas nas “bases legais definidoras da educação como política pública de Estado e a instituição hierarquicamente mais alta desse sistema: o Ministério da Educação”, o governo Lula caminha na direção oposta: “circula pelas extremidades, pelas políticas de gênero em educação (...) todos os demais atores que participam ou influenciam esse sistema”, sendo as escolas o ponto situado “na extremidade final do sistema educacional nacional” (MADSEN, 2008, p. 159-160).

Entretanto, a fragmentação e a não articulação entre os vários programas criados dificulta a generalização dessa nova perspectiva da diversidade (MOEHLECKE, 2009). Quando se trata de gênero e da sexualidade, os programas elaborados no MEC ainda estão concentrados na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e na Secretaria Especial de Política para Mulheres, evidenciando-se a falta de uma perspectiva unificada do tema/conceito, havendo divergências entre os significados que lhe são atribuídos.

Somam-se a esses obstáculos a própria resistência interna ao MEC (MADSEN, 2008; JUNQUEIRA, 2009) e a enorme dificuldade em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero.

Quando se trata das diversidades, conseguimos sim ver um avanço ao longo desses anos, no que diz respeito as discussões sobre educação, escola e currículo, mas o que mais chama atenção é o fato de que uma delas, talvez por ser um tabu, pode não ter tido a mesma atenção que as demais, que seria a diversidade sexual. Rios e Santos (2008, p. 327) afirmam que “a diversidade sexual, é de modo geral, dotada de uma dignidade menor e um estatuto inferior diante de outras preocupações e necessidades.”

Essa representação “menor” da diversidade sexual quando posta frente a outros temas que podem ser considerados multiculturais fica bem mais evidente em uma análise sobre o Programa Nacional do Livro didático, Roger Rios e Wenderson Rufino dos Santos apontam que

Concepções e práticas acerca do gênero, dos direitos e de cidadania, da representação positiva de pessoas com deficiência, da população negra e dos direitos da criança já podem ser verificadas nos livros didáticos. No entanto, igual avanço não se observa no tratamento da diversidade sexual [...]. Ao privilegiar o modelo heteronormativo, os livros didáticos não deixam espaço para outras expressões da sexualidade, em dissonância com o princípio segundo o qual a educação pública deve pautar-se pelos ideais democráticos da autonomia, da não-discriminação, da dignidade humana e da privacidade, inclusive na esfera da sexualidade (RIOS; SANTOS, 2008, p. 338-341).

Se por um lado o debate sobre a diversidade sexual, nesse momento, esteja atrasado em relação a outras diversidades nos artefatos e nos discursos educacionais, por outro lado vemos essa discussão cada vez mais acalorada no campo legislativo e/ou regulamentário com decisões que buscam justamente impedir ou dificultar seu processo na área educacional. Como apontam Facchini et al. (2013, p. 164), se existe nos âmbitos do Executivo e do Judiciário Federal, “o Poder Legislativo, no entanto, não apresenta avanços proporcionais”

Quando se trata da discussão sobre sexualidade e diversidade sexual no contexto educacional, desde o início dos anos 2010 pode-se notar que tivemos alguns retrocessos, onde tentam frear de qualquer forma o avanço desse debate. Ivan Amaro evidencia que

Dentre os retrocessos, diversos estados e municípios têm aprovado leis que proíbem qualquer discussão sobre gênero e diversidade sexual nas escolas públicas. Um exemplo é a Lei nº 4.576, de 15 de fevereiro de 2016, do município de Nova Iguaçu, que veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino da rede pública do município, o que inclui a proibição de qualquer ação que vise ao combate da homofobia. Além disso, há projetos e leis que procuram proibir professores e professoras de fazer qualquer menção a gênero ou sexualidade no desenvolvimento de seu trabalho (AMARO, 2017, p. 141-142).

O que se vê é apenas o reflexo de como foi constituída a escola brasileira, quando notamos uma pressão tão grande dos setores contrários a questão da educação inclusiva e grande oposição às questões da diversidade sexual, percebe-se que, assim como Rogério Diniz Junqueira afirma, a mesma foi constituída em normas e crenças que reduziam a posição do “outro” dentro de padrões que supostamente eram (ou deviam ser) unívocos.

Ao longo de sua história, a escola brasileira [...] estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” [...] todos aqueles/as que não se sintonizassem com os arsenais cujas referências eram e ainda são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2010, p. 211).

Como foi constituída para e por um público específico, fica mais fácil e claro de entender o porquê de o debate sobre inclusão de minorias ter essa grande dificuldade de entrar para as escolas, seja ela através do currículo ou através da formação docente, ela ainda tem que passar por muitas camadas para chegar ao seu foco principal. Sabemos dos avanços das discussões sobre a diversidade na escola, mesmo que de forma mais superficial e pouco problematizada, mas quando se trata da diversidade sexual, temos um debate que ocorre de forma tardia e quase que renegada.

A pauta do direito à diferença e do combate à desigualdade vindo invadindo a cena pública, gerando tensão entre posições mais ou menos conservadoras e/ou vanguardistas. Os direitos humanos e o direito à diferença, ao contrário do que poderia se pressupor, causam polêmica e estranhamento. Essa tensão aumenta significativamente se o direito humano em questão está relacionado à seara dos direitos sexuais e reprodutivos. (VENCATO, 2015, p. 16).

Cabe ressaltar a influência que grupos religiosos fundamentalistas têm exercido nas políticas públicas educacionais, com enfoque principalmente nas questões relacionadas à gênero e diversidade sexual. Esses grupos são considerados como uma ameaça aos direitos humanos, sexuais e reprodutivos e com potencial para modular ódio e preconceitos às

minorias (TAQUETTE, 2013; SANTOS; SOUZA, 2015; VENCATO, 2015; TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016; SANTOS; SILVA, 2017).

O que podemos perceber é que quando o assunto é estudo sobre gênero e sexualidade no Brasil, temos um campo minado, avançamos um pouco e retrocedemos um pouco, pois até em seu próprio fazer científico esse campo vem sendo atacado e questionado, em sua maior parte, por grupos religiosos. Os discursos acionados neste tipo de estratégia de ataque incluem aqueles que imputam uma suposta ideologia ou opinião que dispense o rigor lógico, conceitual e metodológico na produção do conhecimento científico, a exemplo do que acontece na recente luta contra a ‘ideologia de gênero’, que mobiliza particularmente lideranças cristãs (CARRARA et al., 2018). Mas esses mesmos discursos, como aponta Biroli (2018, p. 86), baseiam-se em uma “noção pouco sofisticada de objetividade para questionar o caráter do conhecimento produzido, a autonomia do campo científico e a responsabilidade coletiva envolvida nos processos educacionais”.

A ‘ideologia de gênero’ surge como uma categoria pública que está atrelada com pânico morais relacionadas com a pedofilia e a sexualização de crianças e adolescentes. Carrara et al. (2018, p 77) indicam que a falácia da ‘ideologia de gênero’ responde a uma estratégia política de conferir ao estatuto de crença religiosa ou de posicionamento moral particular ao conhecimento científico produzido a partir de seus singulares métodos”.

Assistimos a uma crescente disseminação de pânico morais, desde a decisão da Presidente Dilma Rousseff de suspender em 2011 o projeto Escola Sem Homofobia após pressão e protestos de parlamentares moralmente conservadores e/ou vinculados às chamadas bancadas religiosas no Congresso Nacional até as investidas mais recentes que resultaram na eliminação das referências a gênero, diversidade e orientação sexual dos Planos de Educação em todo país em 2015. Já no governo de Michel Temer, em 2016 e 2017, acompanhamos os debates sobre a chamada “Escola sem Partido” e a própria supressão pela Câmara dos Deputados da expressão “perspectiva de gênero” do documento que orienta a competência do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (atualmente renomeado para Ministério dos Direitos Humanos). Certa ansiedade paranoica, amplificada pelas redes sociais, alastra-se em direção à proibição de expressões artísticas e manifestações contra intelectuais, como aconteceu com a exposição Queer Museu, em Porto Alegre, e com a vinda da professora Judith Butler ao Brasil, em 2017. Estigmatiza-se a chamada ‘ideologia de gênero’ como um suposto plano para ‘sexualizar’, corromper ou perverter crianças inocentes e destruir ‘a’ família. Tal plano teria sido deliberado e concertado por movimentos sociais e seus aliados na academia, em instituições da sociedade civil e até no próprio governo (CARRARA et al., 2018, p. 77).

O que ocorre negação ou silenciamento, sendo que a sexualidade está atrelada a vida de todas as pessoas, mas as escolas e espaços educativos, em sua maioria, tem buscado se distanciar desse tema ou se abster de falar sobre esse tema.

[...] as nossas escolas também parecem propor um acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação a respeito da sexualidade [...]. Por muitos anos, mesmo afirmando que essa ‘dimensão’ da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, cotidianamente, com a vigilância da sexualidade de seus meninos das suas meninas (LOURO, 2000, p. 47).

Para Furlani (2007), é possível que as temáticas que envolvam os sexos, as sexualidades e os gêneros se constituam em verdadeiros bichos-de-sete-cabeças para muitos professores, professoras, pessoas da direção da escola, pais e mães. Outro aspecto que interfere diretamente na prática escolar é a relação entre família e escola, e as tensões causadas pelos posicionamentos de familiares, líderes políticos e religiosos que causam medo e insegurança aos docentes que, na maioria das vezes, preferem não falar nem opinar sobre estes temas por medo.

Por outro lado, educadoras/es que desejam desenvolver discussões sobre essas temáticas, às vezes, sofrem retaliações por parte da direção da escola ou de colegas docentes como observado na pesquisa de Borges e Meyer (2008), em que algumas professoras da escola foram advertidas por dialogarem com discentes sobre diversidade de gênero e sexual e acusadas de contagiarem os/as discentes para uma sexualidade “anormal”. (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 212-213).

No campo discursivo, foi utilizada como tática, o acionamento do pânico moral, buscando colocar a construção do homossexual como uma pessoa perigosa e que supostamente causa uma ameaça as restrições das instituições religiosas, a destruição da ‘família brasileira’ e buscam ainda nesse discurso, associar a pedofilia à homossexualidade. Quando eles trazem em seu discurso ‘a’ família com o intuito de causar um conflito moral é, segundo Biroli (2018), um elemento transacional da ofensiva contra a agenda de gênero e da diversidade sexual. Então se os discursos religiosos sobre as supostas ‘causas’ da homossexualidade passam pelo apelo a uma família desestruturada (NATIVIDADE, 2013), vale ressaltar o que aponta Vencato (2015, p. 17) ao afirmar que “nem para a psicologia, nem para as ciências sociais existe família desestruturada. Isso porque o contrário também não existe. A noção de família mudou ao longo do tempo e da história.”.

Nesse contexto, o que essas falas e discursos religiosos tentam a todo custo, é a demonização da diversidade, quando apontam dois tipos de educação sexual possíveis a educação sexual: da besta e a de Deus (NATIVIDADE, 2013). Onde a primeira seria norteadada por valores laicos, buscando defender direitos iguais entre homens e mulheres e a segunda sendo pautada pela religião.

A “educação de Deus”, feita em escolas religiosas ou pelos pais ‘em casa’, “protegeria” as crianças da “influência negativa”, que ‘afastam’ de Deus. A educação

formal, sob a tutela dos pais, norteadas pela religião e sem interferências de instituições e normas laicas, seria o único meio de evitar prejuízos à criança (NATIVIDADE, 2013, p. 41-42).

Quando entramos nesse ponto da discussão precisamos destacar um dos elementos que é explorado por Biroli (2018) que é o Movimento Escola sem Partido, que é o elemento atual reacional conservador. Esse movimento se apresenta como elemento neutro, fundado em 2014 no Brasil e alinha-se em diferentes países da América Latina contra a agenda de gênero. E o projeto com essa base ideológica tem sido apresentado em várias casas de lei na forma denominado de Programa Escola Sem Partido, tem como objetivo principal de que é preciso incluir nas normas educacionais o direito dos pais de educar seus filhos de acordo com seus valores morais e crenças religiosas, mas, apesar de ser fundado sob o manto da neutralidade política na educação, o projeto rejeita claramente o comunismo, o marxismo e o que é nominado “ideologia de gênero”.

Para além do uso retórico das noções de comunismo e de “ideologia de gênero”, fica claro que a parcialidade combatida é aquela que traria para a sala-de-aula perspectivas críticas ao sistema de propriedade vigente e às desigualdades sociais; na segunda vertente, por sua vez, o combate é dirigido a perspectivas críticas às desigualdades de gênero e às formas de violência ancoradas no sexismo e heteronormatividade (BIROLI, 2018, p. 86).

Muito da insegurança dos docentes em abordar esses assuntos, pode vir também do desconhecimento de documentos que embasariam e respaldariam o seu trabalho. Sendo que mesmo que os PCNs tenham sido um marco da discussão sobre sexualidade na educação, alguns autores como Altmann (2001;2013), Dinis (2008) e Junqueira (2009), indicam que muito não foi colocado no texto, como podemos citar por exemplo as homossexualidades, transgeneridades e minorias sexuais.

Mas mesmo que os PCNs deixem lacunas, das quais talvez na época em que foi publicado, não estivessem em foco ainda, por outro lado, temos uma outra série de documentos que respaldam a ação docente, no que diz respeito a gênero, sexualidade e diversidade sexual. Santos (2017) traz uma série de documentos que podem dar um norte e resguardar a prática docente no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero, dentre eles temos a própria constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Programa Nacional de Direitos Humanos II, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, os Planos Nacionais de Políticas Públicas para Mulheres, O Programa Brasil Sem Homofobia, o texto base da Conferência Nacional para Políticas LGBTQIA+ e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos direitos LGBTQIA+.

Vale a pena destacar o contexto social em que se situam essa série de documentos importantes para a discussão de gênero e sexualidade, todos os documentos acima citados, com exceção da CF e da LDBEN, começaram a ter vigência no período de 2002 a 2009. Como aponta Biroli (2018), as instâncias de participação previstas na CF tiveram incremento a partir dos anos 2000 e isso tem relação com a chegada de um partido cujas bases históricas estiveram nos movimentos sociais (Partido dos Trabalhadores, PT) à Presidência da República, permitindo uma permeabilidade inédita do Estado a movimentos como o feminista e LGBT.

Machado (2016) indica que, diferentemente dos anos 1970 ao ano 2000, ao meio da primeira década do novo milênio, os movimentos feministas e LGBT passaram a ser demonizados não pelos evangélicos e católicos, mas pelos líderes políticos da Bancada Evangélica no Congresso e por políticos que atuam como católicos conservadores. Houve uma tensão que mudou os termos de negociação entre feminismos e Estado teria tido sua origem na troca de moedas políticas entre governo e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em 2005/2006 no contexto de denúncia do mensalão.

Pela força atual das lideranças políticas dessa posição neoconservadora que o governo Lula a partir de 2005/2006 e os dois governos Dilma (2011/2014 e o iniciado em 2015) ficaram bloqueados no tocante a manter determinadas políticas propostas e concertadas no início da década com as movimentações feministas (MACHADO, 2016, p. 26).

Mas mesmo com as implantações dessas diversas políticas nesse período, ainda pode-se notar alguns pontos de fragilidade especialmente quando chegamos aos temas de sexualidade, das minorias sexuais e das pessoas LGBT, como é o caso do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), instrumento importante para formação docente, Daniliauskas (2011) destaca a ausência de uma unidade de gestão inicial e a fragilidade do financiamento dos recursos, feitos principalmente por meio de emendas parlamentares, enquanto Facchini et al. (2013) põe em relevo a disparidade entre os programas de direitos humanos e os planos nacionais de políticas para as mulheres, aprovados por meio de decretos, contra o BSH e o Plano Nacional LGBT, que denotando uma cautela política, foram apenas publicados e divulgados pelo Governo Federal.

Apesar disso, felizmente esse ciclo de políticas parece ter reverberado em espaços educacionais, abrangendo aí as Universidades. Locais esses que tem sido convocados a debater e formar pessoas nos temas marginalizados, excluídos ou esquecidos. Então mesmo que a escola e os espaços educacionais tenham ainda receio de debater e tratar da diversidade

sexual, caberia questionar se nas Universidades isso seria diferente, principalmente nas formações em licenciaturas. Podemos dizer que, a formação de professores para a diversidade é um desafio para as instituições envolvidas nesse processo, embora também seja um locus privilegiado para a discussão e reflexão dessas questões (CANEN; XAVIER, 2011).

Para Dinis (2011), o tema da diversidade sexual e de gênero deve ser incluído no currículo de formação, para que novos/as professores/as possam desenvolver futuramente estratégias de resistência ao currículo heteronormativo. Mas o que acontece é que a temática sexualidade é mais abordada em discurso dentro das escolas do que nos cursos universitários, onde ocorre a formação desses profissionais que vão lidar com essa questão certamente em breve. Cursos de formação superior pouco tratam dos assuntos como gênero, sexualidade e diversidade sexual, que pode estar ligada a vários fatores. Um dos aspectos que chama atenção é que diferentemente do ensino escolar, as universidades possuem maior autonomia, inclusive no que se refere ao conhecimento. Dessa maneira a autonomia universitária pode tanto incluir quanto excluir esses temas nos seus currículos, optando por não tratar do assunto na formação acadêmica.

Desta forma, se por um lado essa autonomia dá garantia para que os professores que são sensíveis ao assunto possam abordar o tema ou oferecer disciplinas específicas sobre o mesmo nos cursos, por outro lado também torna possível que uma parte desses professores ou outros profissionais conclua a sua formação superior sem ter esses assuntos contemplados em sua formação, “frequentemente há uma omissão, por parte das agências formadoras, não fornecendo subsídios para uma conduta que futuramente será exigida no cotidiano de trabalho na escola” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 39), “No Brasil não são todos os cursos universitários de formação docente que contemplam em seus currículos disciplinas que priorizam os campos teóricos das sexualidades e gêneros” (XAVIER FILHA, 2017, p. 219).

Pelo que podemos ver, não é somente no campo do debate que a temática diversidade sexual está atrasada, mas também no campo da formação docente que contemple a diversidade sexual, então essa dificuldade de tratar o tema que chega nas salas de aulas, já vem desde a formação, onde o profissional tem a necessidade, mas não é preparado como deveria. Pereira e Bahia (2011, p. 67) seguem a mesma linha de raciocínio quando apontam que sua pesquisa “mostra que os professores admitem ter pouco conhecimento sobre homossexualidade (o que abre a “deixa” para políticas públicas de esclarecimento) e isso se reflete nas respostas que eles deram aos questionamentos”.

[...] não é novidade nos cursos de licenciatura a ausência, para a formação de docentes, de subsídios que lhes proporcionem a construção de um arcabouço teórico-metodológico que os ajude a lidar com as diferenças. Essa ausência se amplia ainda mais quando a diferença refere-se a questões de gênero e das sexualidades – ou orientações sexuais, termo mais comumente (re)conhecido na arena das políticas públicas (VENCATO, 2015, p. 17).

E provavelmente essa ausência de in(formação) sobre diversidade sexual tenha relação com o grande interesse pelo eixo temático de Educação na I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais em 2008. Daniliauskas (2011) apresenta dados que apontam que este eixo foi o que reuniu o maior número de pessoas e o quarto maior número de propostas aprovadas, cujas resoluções serviriam de base para a construção do Plano Nacional LGBT que, na prática, avança em relação a e substitui o BSH.

Outro ponto que vale a pena citar, é que na maioria das vezes, independente da formação iniciada ou continuada, quando se fala em diversidade sexual na escola, o ponto de partida é pelas disciplinas de ciências e biologia, pela sua relação com o tema de reprodução humana. Coelho e Campos (2015, p. 895) apontam que “Os professores de ciências são, muitas vezes, os únicos profissionais reconhecidos como aptos a abordar temas relacionados à sexualidade com os alunos”. Mas, Dinis e Cavalcanti (2008) em um trabalho com foco sobre docentes destas disciplinas, relatam que a maioria das(os) alunas(os) afirma que diversidade sexual não foi um tema abordado.

O que causa uma preocupação, pois o tema passa a ser tratado numa visão exclusivamente biologizante, o que pode gerar perdas irreparáveis, pois como destaca Altmann (2013, p. 77), “quando concebidas de uma perspectiva biológica de corpo, práticas educativas sobre sexualidade têm dificuldade de contemplar a diversidade sexual”.

E quando se trata desse tema apenas no ponto de vista biológico e reprodutivo, acabamos por deixar a entender que existe somente uma visão de sexualidade – a heterossexualidade – pois é ela que tem suas marcas que interpassam a educação, as práticas e discursos docentes de forma tão profunda. Louro (2011, p. 66), aponta que, o majoritário silêncio reinante sobre o tema da diversidade sexual pode dizer muito sobre que tipo de abordagem da sexualidade é possível fazer, a da heterossexualidade, e ainda que “o campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual”. A perspectiva heteronormativa, como constata Bortolini (2011), atravessa todo o currículo e prática pedagógica, até mesmo nos projetos e programas que trabalham com sexualidade na escola.

Acontece que a heteronormatividade é o que está sempre exposta nas aulas de ciência, num viés reprodutivo, estando presente tanto nas aulas quanto no material didático, com modelos de família heteronormativos, assim como em livros de literatura que trazem o amor romântico apenas entre homem e mulher, sem dar espaço para outras de sexualidades. Nilson Fernandes Diniz compartilha do mesmo entendimento, evidenciando que

O pressuposto da heterossexualidade encontra-se explicitamente exposto nas aulas de Ciências que abordam a sexualidade pelo viés reprodutivo, pelos livros de literatura que abordam apenas o viés romântico heterossexual, e também pelo modelo da família nuclear que é constantemente reproduzido nos livros didáticos. Esse cenário de exclusão apela para que o tema da diversidade sexual e de gênero seja incluído no currículo de formação de novas professoras e professores para que possam futuramente desenvolver estratégias de resistência ao currículo heteronormativo (DINIS, 2011, p. 48).

Em se tratando mais especificamente nos livros de biologia e ciências, pois são os que mais trazem essa lógica heteronormativa, fazendo com que ela seja reproduzida e perpetuada ao longo de várias gerações, pois os livros são artefatos culturais.

Os livros de biologia do ensino médio, ao discutirem a reprodução humana e os sistemas genitais feminino e masculino, apresentam uma definição de vagina como órgão genital feminino receptor do pênis no ato sexual e por onde sai o bebê no momento do parto, evidenciando a naturalização tanto da heterossexualidade quanto do estereótipo de gênero que associa linearmente a mulher à maternidade. [...] Não há espaço nos livros de biologia de ensino médio para o corpo como um indicativo de performances sociais e de gênero ou para práticas sexuais além do coito heterossexual. [...] É nesse contexto que a sexualidade se resume à apresentação das potencialidades reprodutivas de corpos masculinos e femininos. (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 313-317).

O distanciamento dessa lógica heteronormativa como ordem social vai ser de acordo com Miskolci (2009) o impulso para a emergência da Teoria Queer nos Estados Unidos no final dos anos 1980, fazendo oposição crítica à Sociologia. E será sob esse olhar baseado na perspectiva Queer, que os teóricos passaram a entender a sexualidade como um dispositivo histórico de poder e o primeiro teórico a ter essa compreensão foi Eve Sedgwick “de que a ordem social contemporânea não difere de uma ordem sexual. Sua estrutura está no dualismo hetero/homo, mas de forma a priorizar a heterossexualidade por meio de um dispositivo que a naturaliza e, ao mesmo tempo, torna-a compulsória.” (MISKOLCI, 2009, p. 156). De tal modo, em 1991, Michael Warner cria o termo heteronormatividade para denominar esse sistema.

A questão é que essa forte presença da lógica heteronormativa no que diz respeito ao ambiente educacional, de certo modo contribui para que tanto na formação ou atuação

docente, os profissionais da educação acabem por diminuir as consequências da discriminação e/ou preconceito que ocorrem por conta de identidades sexuais ou de gênero. Embora homofobia e bullying homofóbico minem as oportunidades educacionais e de aprendizagem, reduzam a frequência escolar, possam provocar abandono escolar precoce, queda do desempenho e do rendimento acadêmico e diminuição das aspirações educacionais, evidências mostram menor probabilidade de intervenção de professoras(es) em casos de bullying homofóbico do que em outros tipos de bullying (UNESCO, 2013).

Desse ponto de vista, entende-se que a formação docente, tanto inicial quanto continuada tem um grande leque de possibilidades de contribuir para a mudança desse contexto, mas que também passa por muitas dificuldades nesse processo. É no contexto de tabus, contudo, que projetos como o da criminalização da homofobia apresentam potencial para instaurar o que Natividade (2013, p. 39-40) nomina de explosão discursiva no campo religioso, já que “Desde o início de sua tramitação, esse projeto (PL-122/2006) originou respostas religiosas tanto no legislativo, como em púlpitos, na mídia, na cena pública”. Sendo esse um dos motivos dessa discussão ter tanta dificuldade de estar presente na escola, utilizando de diversos artifícios, incluindo até duvidar da capacidade dos profissionais envolvidos. Biroli (2018, p. 90), aponta, que nesse cenário, “a criminalização de profissionais e o questionamento dos fundamentos de sua competência ultrapassa, no entanto, escolas e universidades”.

Acontece que a formação docente passa por diversas questões que não cabem somente na formação inicial que recebem nas universidades ou até mesmo os planos ou currículos de cursos de licenciatura, nenhuma delas vai conseguir superar a maior dificuldade que encontramos no decorrer desse trabalho, a de que a maior parte dessa formação vem de contextos políticos que estão em espaços de disputas e exercícios poder. Essa disputa acaba por minar o avanço desse debate, mesmo que essa discussão seja de extrema importância, principalmente no contexto escolar, onde são formados alunos e cidadãos que precisam dessa informação.

Considerações Finais

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, é evidente que a temática da diversidade sexual está em alta, com muitos estudos sobre o assunto. No entanto, percebemos que ainda há uma grande resistência em abordar essa questão no ambiente escolar, embora seja nesse ambiente que ocorram os maiores embates sobre o tema. Afinal, é na escola que moldamos os

futuros membros da sociedade, os alunos de hoje. Portanto, é nesse ponto que devemos buscar a mudança, pois a educação é a chave para romper com os preconceitos que vivemos atualmente.

Buscar uma educação fundamentada no respeito à diversidade, reconhecendo que cada ser humano é único, com suas particularidades, é essencial. Devemos abandonar a abordagem tabu do assunto em sala de aula, deixando de restringi-lo apenas a uma concepção médico-higienista e aos professores de ciências e biologia, reduzindo-o a características físicas e naturais ligadas à biologia, cuidados com o corpo e prevenção de doenças. É importante ampliar essa visão, incluindo as demais minorias sexuais que ainda se sentem excluídas nessas aulas.

Um dos principais desafios para a construção de propostas políticas que enfrentem essas questões, que existem há muito tempo, está relacionado principalmente à formação dos professores. O foco deve ser a luta contra a desigualdade de gênero e o trabalho com a diversidade sexual. Ao longo deste trabalho, constatamos um avanço significativo nesse aspecto, porém, precisamos verificar se essa formação está sendo efetivamente colocada em prática no ambiente escolar. É fundamental saber se os debates em programas e formações continuadas estão realmente alcançando o objetivo principal, que é garantir a desconstrução dessas desigualdades de gênero.

Devemos destacar que o combate à discriminação e a outras formas de violência baseadas na identidade sexual e/ou de gênero faz parte do trabalho docente. Mas sabemos também, que a construção de novos conhecimentos e práticas docentes vai além da formação dos professores. É um desafio que exige a união de todas as esferas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Além de capacitar e conscientizar os docentes, é necessário apresentar propostas e atividades que possam ser aplicadas nas escolas.

É fundamental fazer uma análise crítica dos materiais didáticos utilizados, questionando até que ponto eles contribuem para a perpetuação de preconceitos. O conhecimento transmitido deve abranger a diversidade, incluindo e não excluindo, e atender às demandas provenientes das lutas pelos direitos à diferença.

Dessa forma, contribuiremos efetivamente para a construção de uma sociedade baseada na igualdade e no respeito às diversidades. A formação docente é apenas uma das várias áreas onde podemos adquirir novos conhecimentos e práticas docentes, e a superação de ideias preconcebidas requer esforços conjuntos de todas as esferas.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n.2, p. 575-585, 2001.
- _____. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad** – Revista Latinoamericana, Rio de Janeiro, [s. v.], n. 13, p. 69-82, 2013.
- AMARO, I. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 139-159, 2017.
- ANDRADE, T. C. B. **Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: uma proposta de qualidade sócio-educacional**. Dissertação (Mestrado), 2004 – Universidade Estadual de São Paulo - Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.
- ASSUNÇÃO, M. M. S.; TEIXEIRA, A. L. Relações de gênero: em sintonia com os PCNs. **Amae Educando**, Belo Horizonte, n. 295, p. 41-45, 2000.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, S. M. da S. Constituir-se professora na Amazônia: história de mulheres mestiças da região de ilhas de Belém. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPed, 33, 2010, Caxambu/MG. Anais... Educação no Brasil: O balanço de uma Década. Rio de Janeiro: ANPed, 2010
- BASTOS, Maria Helena C., (1997). A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *História da educação*. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133. ., _____ (1998). A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o “curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”. *História da educação*. Pelotas, no 3, v. 2, p. 95-119.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, maio 1984. p.36-42.
- BIROLI, F. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 83-94, 2018.
- BORTOLINI, A. Diversidade sexual e gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, [s. v.], n. 123, p. 27-37, 2011.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-813, 2011.

CARRARA, S.; FRANÇA, I. L.; SIMÕES, J. A. Conhecimento e práticas científicas na esfera pública: antropologia, gênero e sexualidade. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 71-82, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"*. n. 35, p. 37-51. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

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

_____. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

COELHO, L. J.; CAMPOS, L. M. L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, R. M. **Sexualidade como tema transversal**: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 2011.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

_____. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Places of learning: Media, architecture and pedagogy*. New York: Routledge, 2005.

FACCHINI, R.; DANILIAUSKAS, M.; PILON, A. C. Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, p. 161-193, 2013.

FAVA, C. A. **Sexualidade como tema transversal nas escolas**: da teoria à prática. 2004. Dissertação. (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREITAG, M. J. C. **Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau.

- FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, [s. v.], n. 46, p. 269-285, 2007.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. "Por uma pedagogia crítica da representação". In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.
- JUNQUEIRA, R. D. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, Natal, v. 3, n. 4, p. 171-189, 2009.
- _____. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2010.
- _____. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas (org.). Brasília: MEC/SACAD/UNESCO, 2009.
- LOURO, G. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Currículo, Género e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, 7ª. edição.
- _____. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 2/2001.
- _____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: autêntica, 2001.
- _____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.
- LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 307-328, 2008.
- MACHADO, L. Z. Feminismos brasileiros nas relações com o Estado: Contextos e incertezas. **Cadernos Pagu**, Campinas, [s. v.], n. 47. 2016.
- MADSEN, N. **A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996 – 2007)**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/Brasília.
- MARCHI, M. C. F. **Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras**. 2000. Dissertação. (Mestrado) - Universidade Federal de Rondônia, Roraima.
- MARQUES, Vera Beltrão. *A Medicalização da Raça*. Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
- MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

- _____. O desafio do conhecimento. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.
- MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, [s. v.], n. 21, p. 150-182, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2002.
- MOACYR, Primitivo, (1936). A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, v. 1. .,
- _____ (1939a). A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Editora Nacional, v. 1. .,
- _____ (1939b). A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889). São Paulo: Editora Nacional, v. 2.
- MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/NATIVIDADE>>, M. T. Homofobia religiosa e direitos LGBT: Notas de pesquisa. **Latidade**, Maceió, v. 7, n. 1, p. 33-51, 2013
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O governmentamento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- OLIVEIRA, R. R.; BRANCALEONI, A. P. L.; SOUZA, T. N. Formação de professores para o trabalho com o tema sexualidade no cotidiano escolar. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v. 8, n. 2, p. 34-49, 2013.
- PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, [s. v.], n. 39, p. 51-71, 2011.
- PARRÉ, S. H. G. **Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental**: um diagnóstico. 2001. Dissertação. (Mestrado) - UNESP.
- RIOS, R. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, R. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas (org.). Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009, p.53-83.
- RIOS, R. R.; SANTOS, W. R. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 325-344, 2008.
- SANTOS, C. F. Silêncio que exclui: relações entre homofobia e (o direito à) Educação. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 125-141, 2016.

- SANTOS, F. F.; SOUZA, M. L. Educação, gênero e sexualidade: percursos e instabilidades do fazer-se pesquisadora/pesquisador-professora/professor. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 209-222, 2015.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 156 p.
- TAQUETTE, S. R. Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 72-77, 2013.
- TOLOMEOTTI, T.; CARVALHO, F. A. Um currículo degenerado: os planos de educação e a questão de gênero nos documentos educacionais. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 73-84, 2016.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Respostas do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. Brasília: UNESCO. 2013. 60 p.
- VENCATO, A. P. Estereótipos acerca de modelos não tradicionais de família em um curso de formação docente. **Áskesis**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 9-22, 2015.
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.
- Vianna, Cláudia. "Gênero e Diversidade Sexual: desafios para a prática docente." *Material de apoio do curso de Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola, da UNIVESP, disciplina Convivência Democrática*. UNIVESP (2012).
- VIEIRA, E. **Os Direitos Sociais e a Política Social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- WEREBE, *Maria José Garcia*. *Sexualidade, Política e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- XAVIER FILHA, C. Tecer e entretecer a vida: educação para as sexualidades e gêneros na formação docente. **Intermeio**, Campo Grande, v. 23, n. 46, p. 215-236, 2017.
- TANURI, L.M. História da formação de professores. Universidade Estadual de São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.