

Gênero e educação: uma breve análise das políticas educacionais e os marcos legais

*Gender and education: a brief analysis of educational policies and
legal frameworks*

Maria Angela Nolli

Iana Gomes de Lima

Jane Mery Richter Voigt

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma breve análise sobre a discussão no campo do gênero e sexualidade à luz da Constituição Federal/1988, apontando a presença de algumas pautas do movimento Escola sem Partido (ESP) e da bancada fundamentalista presente no Congresso Nacional que atuam na legislação educacional brasileira. De abordagem qualitativa e de cunho interpretativo, a pesquisa contou com a realização de revisão de literatura acerca da discussão sobre gênero na Constituição Federal/1988 e nos principais marcos legais (LDB, PCNs, PNE de 2014 e BNCC de 2017). A análise bibliográfica revelou que as pautas conservadoras e do movimento Escola sem Partido (ESP) estão presentes e influenciaram na omissão das políticas educacionais quanto ao debate e construção do gênero, sexualidade e orientação sexual nas escolas do país.

Palavras-chave: Constituição Federal; conservadorismo; gênero; políticas educativas.

Abstract: The objective of this article is to present a brief analysis of the discussion in the field of gender and sexuality in the light of the Federal Constitution/1988, pointing out the presence of some guidelines of the Escola sem Partido (ESP) movement and the fundamentalist caucus present in the National Congress that act in Brazilian educational legislation. With a qualitative and interpretative approach, the research included a literature review on the discussion about gender in the Federal Constitution/1988 and in the main legal frameworks (LDB, PCNs, PNE of 2014 and BNCC of 2017). The bibliographic analysis revealed that the conservative agendas and the Escola sem Partido (ESP) movement are present and have influenced the omission of educational policies regarding the debate and construction of gender, sexuality and sexual orientation in the country's schools.

Keywords: Federal Constitution; conservatism; gender; educational policies.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma breve análise sobre a discussão no campo do gênero e sexualidade apontando a presença de algumas pautas do movimento Escola sem Partido (ESP), necessário desenvolver o estudo a partir da Constituição Federal de 1988 e dos principais marcos legais de âmbito federal (LDB, PCNs, PNE de 2014 e BNCC de 2017), considerando que há atualmente, uma retomada conservadora contundente, de modo a suprimir o debate e termos relacionados ao gênero na legislação educacional.

Nos últimos anos, no Brasil, especialmente a partir de 2010 tem-se percebido um discurso mais conservador e persuasivo, conectado à lógica neoliberal, e como consequência, a partir de 2014 nota-se que o discurso antigênero emerge com maior relevo e alcance no debate público, especialmente por meio de projetos e leis que proíbem a discussão de gênero das escolas, em textos legais, como nos planos de educação, e ao que tudo indica inspirados por movimentos que tomaram força no país, como “Escola sem Partido¹” ou “Escola Livre”.

Vinculado a isso, circunda a expressão “ideologia de gênero” no debate público com conotação de depravação moral ou de corrupção da natureza humana apoiado e difundido pelo setor conservador da igreja católica (pelas várias denominações protestantes), pela bancada evangélica e pelo “Escola Sem Partido”, uma vez que a fusão da denúncia da doutrinação marxista de inspiração gramsciana com a oposição à “ideologia de gênero” deu ao movimento uma

¹ O ESP, segundo o próprio movimento é uma “uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” e “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” (NAGIB, Miguel. O movimento Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 11 de fev. de 2022).

habilidade e um discurso com ressonância popular muito mais imediata (MIGUEL, 2016).

Todo esse movimento encampado por uma aliança conservadora deu azo à supressão do gênero na legislação educacional, no que se refere à organização social da relação entre os sexos. Neste aspecto, importante trazer à tona que “ideologia de gênero” não existe, trata-se de uma invenção polêmica católica como forma de deslegitimar um campo de estudos relacionados ao gênero como categoria (GARBAGNOLI, 2014, *apud*, MIGUEL, 2016, *apud* ROSENO & SILVA, 2017). Segundo Vianna; Unbehaum (2004, p.80) o conceito de gênero “foi utilizado para enfatizar o traço fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, numa tentativa de rejeição do caráter determinista da biologia. Esta é a importante contribuição trazida pela americana Joan Scott (1995)”.

No que tange o caminho metodológico percorrido, a fim de dar amparo à construção da investigação, foi realizada a análise de literatura. Diante disso, foi utilizado como recorte o período a partir de 2014, considerando que neste ano se iniciaram os trâmites para a aprovação do Plano Nacional de Educação, ocasião em que o discurso antigênero surge com maior destaque e abrangência no debate público e político no país, e o movimento “Escola Livre” ou “Escola Sem Partido - ESP” emerge.

GÊNERO E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição de 1988, nas palavras de Vianna e Unbehaum (2004), simboliza o marco jurídico da redemocratização do Brasil, após o período de ditadura militar, bem como da constitucionalização dos direitos humanos no país. Além de representar uma transição democrática, a Constituição Cidadã também trouxe um aprimoramento da democracia como a participação popular e no que tange à participação feminina destacam-se as propostas redigidas durante o Encontro Nacional do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 26 de agosto de 1986, encaminhadas aos Constituintes.

Os direitos humanos foram consagrados e institucionalizados pela Constituição Cidadã, introduzindo substancial avanço quanto às garantias e direitos fundamentais, como jamais presenciados na história do país. Segundo Luño (1979, p. 43, *apud* TAVARES p. 361, 2017), trata-se de “um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, liberdade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional”. Santos Júnior (1996, *apud* TAVARES, 2017) nos lembra que os direitos humanos são aqueles essenciais, não há uma relação final e definida de tais direitos, tendo em vista seu caráter progressivo construído de acordo com estágio e momento cultural da civilização.

Por seu turno, a Constituição Federal optou por incluir a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1º, III) e não entre os direitos fundamentais inseridos no rol do art. 5º. De acordo com Miranda (1988, p. 167, *apud* TAVARES, 2017, p. 440), o objetivo foi de fazer com que a pessoa seja “fundamento e fim da sociedade” de modo que o Estado existe em função de todas as pessoas e não estas em função do Estado e do Direito (SANTOS, 1998, *apud* TAVARES, 2017). Em outras palavras, a finalidade do Estado é propiciar as condições para que as pessoas se tornem dignas (BASTOS, 1998, *apud* TAVARES, 2017).

As questões relativas a gênero, objeto de estudo da presente pesquisa, estão imbricadas ao direito da igualdade, corolário da dignidade da pessoa humana, bem como aos direitos humanos. Sendo assim, pode-se afirmar que os tratamentos diferenciados estão em consonância com a Constituição, uma vez que a igualdade implica no tratamento desigual em situações de vida desiguais na medida de sua desigualdade como aponta a clássica fórmula de Aristóteles (TAVARES, 2017).

Atrelado a isso, em 5 de maio de 2011 houve importante decisão do Supremo Tribunal Federal, ao acolher por votação unânime, para excluir qualquer significado que impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como “entidade familiar”, entendida essa como

sinônimo de “família”, instaurando um novo paradigma relacionado ao gênero no país:

Proibição de discriminação das pessoas em razão do sexo seja no plano da dicotomia homem/mulher (gênero), seja no plano da orientação sexual de cada qual deles [...]. Reconhecimento do direito à preferência sexual como direta emanção do princípio da "dignidade da pessoa humana": direito à autoestima no mais elevado ponto da consciência do indivíduo. Direito à busca da felicidade. Salto normativo da proibição do preconceito para a proclamação do direito à liberdade sexual. O concreto uso da sexualidade faz parte da autonomia da vontade das pessoas naturais [...] Faz-se necessária a utilização da técnica de "interpretação conforme à Constituição". Isso para excluir do dispositivo em causa qualquer significado que impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como família [ADI 4.277 e ADPF 132, rel. min. Ayres Britto, j. 5-5-2011, P, DJE de 14-10-2011]. (grifo nosso).

Tal decisão está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) em que o Brasil é signatário, o que inclui a liberdade sexual entre as liberdades de expressar sua sexualidade de forma saudável e livre de qualquer preconceito, bem como a liberdade de expressar sua vontade sexual, opinião, longe de qualquer preconceito ou discriminação, base do Texto Constitucional de 1988 (SOUZA JUNIOR, 2018).

Para Piovesan (2016) no âmbito jurídico-normativo, o período pós Constituição Federal é marcado então, pela adoção de uma ampla normatividade nacional voltada à proteção dos direitos humanos, ao que se conjuga a influência dos principais tratados internacionais de proteção dos direitos humanos como a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, de 1979, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, de 1993, o Plano de Ação da Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento do Cairo, de 1994, a Convenção Interamericana para

Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 1994 e a Declaração e a Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre a Mulher de Pequim.

Contudo, ainda que não exista referência à palavra gênero na CRFB/1988, o que também se deve ao contexto da época, pois naquele momento gênero não era um conceito familiar dos movimentos populares, tampouco aos congressistas (VIANNA; UNBEHAUM, 2004), no sistema jurídico brasileiro, é proibida constitucionalmente toda e qualquer discriminação e violência por motivo de gênero, seja na perspectiva histórica dos direitos das mulheres, seja na perspectiva da identidade de gênero (PIMENTEL, 2017, *apud* SOUZA JUNIOR, 2018). Para Vianna e Unbehaum (2004), quando se trata da presença ou ausência de gênero na Carta Magna, reporta-se a qualquer alusão às mulheres e seus direitos, ou a diferenças entre os sexos.

No que se refere à igualdade entre os gêneros e ao combate à discriminação contra a mulher, a Constituição brasileira está em conformidade com os parâmetros protetivos internacionais, refletindo tanto a vertente repressiva-punitiva (pautada pela proibição da discriminação contra a mulher), como a promocional pautada pela promoção da igualdade, mediante políticas compensatórias (PIOVESAN, 2016). Ressalta-se, ainda, que o Brasil privilegia o exercício da cidadania plena e irrefutável por parte do indivíduo, já que é signatário do PIDESC (Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) e do Protocolo de São Salvador (Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1988).

GÊNERO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A respeito da ausência da discussão do gênero nas legislações e reformas federais no âmbito da educação, Vianna e Unbehaum (2004) mencionam que ignorar este caráter social e historicamente construído pode ser um grande

equivoco, cujo cerne é escapar de explicações fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando seu caráter social, histórico e político (SCOTT, 1992, p.85-104, 1995, p. 71-99, *apud* VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece 13 princípios² para o ensino no país, sendo os dois últimos incluídos em 2013 e 2018 respectivamente. A primeira Constituição a tratar sobre lei geral a respeito da educação foi na Carta Magna de 1934 (promulgada). A partir de então, o Congresso legislou sobre o tema, mas foi somente na vigência da Constituição de 1946 (promulgada) que foi enviado à Câmara Federal, em 1948, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovada a Lei 4.024/1961 (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Segundo Vianna e Unbehaum (2004) pode-se supor, como decorrência, que a ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade deveria estar voltada para a dimensão de gênero como uma das expressões dos direitos humanos, apesar de velada a necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional.

Nesse diapasão, ainda que a LDB durante o período de tramitação do projeto de lei (1988-1996) não tenha tratado expressamente sobre as questões relacionadas

2Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018).

a gênero e a sexualidade, reafirma o que já constava na Constituição Federal de 1988 ao inserir o respeito à liberdade e apreço à tolerância; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, encampados como princípios e fins da educação nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para o ensino fundamental foram publicados em 1997, após a aprovação da LDB (1996), constituindo referência nacional para o ensino fundamental e essas orientações conferem de acordo com a LDB maior flexibilidade quanto ao desenvolvimento do currículo, configurando uma referência de modo a não representar uma diretriz obrigatória. De qualquer maneira, os PCNs estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC, como as relativas aos projetos voltados para formação inicial e continuada de professores/as, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (PCN, v.1, p.36). Na concepção do MEC, trata-se de uma proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Em relação à questão de gênero referenciada nos PCNs, segundo Abreu e Santos (2015), desde o seu lançamento, traziam o tema transversal da orientação sexual. É importante destacar que no final da década de 1990, os debates ainda continuavam direcionados à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis ou relacionados à gravidez na adolescência. Essas abordagens são caracterizadas por uma visão restrita à esfera biológica, e transformam-se em perdas de oportunidades para a promoção de diálogos e a desmistificação preconceitos e padrões enraizados em relação aos diferentes gêneros e sexualidades (ABREU; SANTOS, 2015).

Ainda, para Abreu e Santos (2015) mesmo diante da insuficiência de reflexões sobre o desenvolvimento de políticas educacionais e das consequências de um sistema educacional que reproduz de alguma forma as desigualdades de gênero, os anos 1990 representaram um marco no campo das políticas educacionais, pois através do lançamento dos PCNs, que continham o tema transversal da orientação sexual, os temas de gênero e sexualidade foram incluídos

pela primeira vez no currículo da educação formal. É a primeira vez, então, que no Brasil o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional, sendo que os temas transversais abordam problemas fundamentais e urgentes da vida social-ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (Helena ALTMANN, 2003, *apud* ABREU; SANTOS, 2015). Contudo, Maria de Fátima Cunha (2007, *apud* ABREU; SANTOS, 2015) chama a atenção no sentido de que é problemático conceder aos PCNs o lugar de marco inaugural dos debates sobre a inserção das questões referentes à sexualidade e ao gênero na escola, pois essas questões já estavam presentes nas pesquisas voltadas às denúncias a respeito das práticas sexistas no ambiente escolar, desde a virada da década de 1970 para os anos 1980.

De todo modo, a inclusão do tema da orientação sexual nos PCN necessita ser pensada como um marco dentro das políticas públicas para a educação, o que abriria espaço para novas oportunidades de debates no ambiente escolar acerca dos temas de gênero e sexualidade. Assim, os PCNs e o tema da orientação sexual devem ser compreendidos como um momento divisor nas pesquisas sobre gênero e sexualidade por abrir espaço para novas problematizações na área, promovendo a ampliação dos estudos no campo, repercutindo em novos trabalhos na área curricular, assim como, na prática escolar (ABREU; SANTOS, 2015).

Ademais, a inserção da sexualidade no tema da orientação sexual não pode ser dissociada do crescimento das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), pois a escola tem sido apontada como um importante espaço de intervenção e de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes sobre a sexualidade adolescente e que, nos últimos anos, adquiriu uma dimensão de problema social e de saúde pública. A intenção, então, de introduzir esse assunto no âmbito escolar torna-se evidente pela inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na forma de tema transversal (ALTMANN, 2003, *apud* ABREU; SANTOS, 2015).

Os PCNs são considerados um marco para a entrada dos estudos de gênero e sexualidade no espaço escolar, devido à necessidade da inclusão de uma agenda cultural, pois sua chegada deu-se através das vozes dos movimentos sociais

(feministas, gays e lésbicas, negros, meio ambiente etc.). Foi exatamente através dos temas transversais, em especial, “Orientação sexual”, que aponta reconhecer como construções culturais as características atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra as discriminações a eles associadas (BRASIL, 1998, p. 311), que foi possível rever tais posicionamentos.

Assim, os PCNs do ensino fundamental possuem uma característica que os diferencia dos demais documentos curriculares, os temas transversais. A partir da transversalidade, os temas de gênero e sexualidade estão inseridos nos documentos, e os objetivos gerais dos PCN’s resumem os ideais expostos pelos diferentes temas a todas as disciplinas que integram o documento (ABREU; SANTOS, 2015).

De acordo com Vianna e Unbhaum (2004) há um tratamento acanhado das questões de gênero e isso aparece mais acentuado nos seis volumes dedicados às áreas específicas; a preocupação com essas questões só reaparece nos volumes destinados aos assim denominados "temas transversais". Nas orientações para o tratamento de todos os temas transversais – Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – somente quando se referem a este último tema é que o gênero é de fato explorado.

Percebe-se uma lacuna quanto ao valor concedido ao tema da orientação sexual quando se percebe que o subtema das relações de gênero não é citado na descrição dos objetivos. A relevância dos objetivos gerais é comprovada ao longo dos outros fascículos quando são referenciados como um lugar ao qual as educadoras e os educadores devem recorrer para conduzir sua postura dentro das escolas. Os objetivos representam o nível de compreensão que as alunas e os alunos deveriam possuir ao final do ensino fundamental, assumem grande relevância para o seu conjunto e evidenciam como as disciplinas devem abordar a temática para o aprofundamento do tema. Sendo assim, sua análise mostra-se fundamental para percebermos o quanto e como os subtemas são discutidos (ABREU; SANTOS, 2015).

Sendo assim, de acordo com o documento, verifica-se no PCN do Ensino Fundamental II (Orientação Sexual, 1997, p. 303) a fragilidade e a timidez dos valores democráticos e pluralistas expostos nos objetivos gerais, principalmente em relação às questões de gênero e à sexualidade. Ao mesmo tempo, reconhece-se que dentro do documento é abordado a importância das professoras e dos professores em guiarem os debates em torno desses temas visando uma postura ética e contra a discriminação. Entretanto, isso não pode ser visto isoladamente diante da fragilidade da discussão iniciada pelos PCNs em seus objetivos gerais (ABREU; SANTOS, 2015).

A ausência de um tema abre espaço para questionarmos de como o tema da orientação sexual é compreendido dentro do conjunto de temas transversais. Abreu e Santos (2015) acreditam que na construção de um documento significativo dentro de um projeto educacional, não seja possível tratar essa falta como um esquecimento ou descuido, mas, sim, como uma omissão. Os PCNs de algum modo abriram mão de expor o tema transversal da orientação sexual dentro dos objetivos gerais a serem seguidos por todas as disciplinas. Os temas das relações de gênero e da sexualidade são inseridos nos documentos do ensino fundamental como subtemas apresentados no PCN-Orientação Sexual, como eixos básicos para a discussão dos temas e para sua incorporação nos currículos (ABREU; SANTOS, 2015).

Um dos objetivos, fala diretamente ao tema de gênero, concedendo relevância a cultura e aos aspectos sociais e não apenas a esfera biológica na construção dos gêneros. Entretanto, a predominância do subtema ligado à saúde na sexualidade demonstra um encaminhamento dos PCNs e do tema transversal para essa temática conduz a uma percepção do documento em maior evidência em relação à abordagem biológica. Nos PCNs, a definição de gênero nega a dualidade entre o masculino e o feminino, no entanto, gênero é tratado de maneira lacunar: este conceito fica restrito e atrelado ao tema orientação sexual, não perpassa outras áreas do conhecimento, que não seja o da biologia; não contemplando seu caráter transversal. Apesar de negar o determinismo biológico, contido no conceito de gênero, privilegia os componentes biológicos da orientação sexual, tendo como

principal preocupação a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a “gravidez indesejada de jovens” (FIGUEIREDO, 2009, *apud* ABREU; SANTOS, 2015).

Consoante Vianna e Unbhaum (2004) a própria relevância dada à sexualidade necessita ser problematizada, pois há aqui uma inversão: as questões relativas ao gênero deveriam perpassar toda a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, sem que sua abordagem ficasse circunscrita a um bloco específico. Assim, chama atenção a divisão da "Orientação Sexual", causando estranheza a separação proposta, por exemplo, entre os temas saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis.

Para Vianna e Unbehaum (2004) a compreensão das relações de gênero, de como ela se constrói e se estabelece em nossa sociedade, é fundamental para qualquer proposta de organização curricular e não resta dúvida sobre a grande contribuição das reflexões acerca das relações de gênero nos Temas Transversais. Desse modo, ainda segundo Vianna e Unbehaum (2004), os PCNs realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, trazendo como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania, todavia, o processo de tornar visível a presença latente do gênero nos PCN não é linear, oscilando entre a timidez e o desvelamento.

Não restam dúvidas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero. O tema é conceitualmente definido na introdução e no tópico de Orientação Sexual (Brasil, 1997, v.10, II Parte, p.144-146), aparecendo mencionado em várias páginas. Porém, os PCNs não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à Orientação Sexual (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Nota-se, então, que as questões de gênero e sexualidades ficam em segundo plano dentro dos PCNs, temáticas essas que assumem uma posição inferiorizada,

chegando a ser ocultadas nos objetivos gerais. Assim, o tema da Orientação Sexual proposto em tais documentos demonstra claramente uma visão predominante dos aspectos referentes ao sexo seguro e do combate a prevenção do HIV/AIDS, deixando as relações de gênero e outras dimensões da sexualidade como o prazer e as emoções numa posição lacunar (ABREU; SANTOS, 2015).

Quanto às questões de gênero no Plano Nacional de Educação - PNE, o de 2001 trata sobre o quantitativo de crianças matriculadas na educação infantil, o documento divide por gênero procurando uma igualdade quantitativa. O documento traz a informação de que a distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%; e que esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do país, diferentemente de outros países e de preocupações internacionais, o que não requer correções. (PNE, 2001).

O que demonstra uma igualdade de gênero almejada, ao menos de forma mais direta, mas de maneira quantitativa. Porém nenhum outro questionamento ou discussão sobre gênero é referenciado no texto de Educação Infantil e nem ao menos qual definição de gênero o texto se refere, o que mostra um trato raso ainda sobre o tema (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). Para Vianna e Unbehaum (2004), realmente as estatísticas mostram que há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas na rede de ensino fundamental, porém esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, aspecto que não poderia ser desconsiderado do diagnóstico, nem das metas e objetivos do PNE. Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental.

Quando começa a tratar sobre o ensino fundamental, passa a ser mais específico, dentro de seus objetivos e metas, sobre a forma que deseja trabalhar com o gênero dentro do ambiente escolar, pois menciona o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (PNE, 2001). Assim, trabalha com a já sabida discriminação social que há socialmente sobre gênero e reconhecendo o papel social da escola em

questionar e problematizar esses paradigmas (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

O PNE de 2001 quando trata sobre a formação docente coloca que deve ser incluído nas diretrizes curriculares dos cursos de formação temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem como gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (PNE, 2001). Mostrando que os professores e as professoras devem tratar sobre o tema durante sua formação para estarem aptos e aptas para falar sobre com seus alunos e alunas (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

De acordo com Vieira; Ramalho e Vieira (2017) nos objetivos e metas da Educação à distância e tecnologias educacionais, as questões de gênero ressaltam mais uma vez a importância dada no tratamento igualitário que deve ser dado aos homens e mulheres no contexto escolar, de forma promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres (PCN, 2001).

Não se pode deixar de mencionar a falta de firmeza e solidez quanto às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação de 2001, considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates. A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Em 2010, com a finalidade de eliminar o preconceito e discriminação à orientação e identidade de gênero foi encaminhado Projeto de Lei nº 8.035/2010 intitulado Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020, onde previa dentre as diretrizes a criação de uma rede de proteção do LGBT contra a exclusão destes. Nas análises de Santiago, Santos e Melo (2016), a proposição desse PNE

passou a tramitar na Câmara dos Deputados, contando com amplo debate, envolvendo a participação de atores sociais (governamentais, movimentos sociais, sociedade civil), por meio de audiências públicas e seminários. Dentre as principais polêmicas, a considerada mais conflituosa disse respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

O PNE de 2014 (Lei 13.005/2014) não contemplou o debate sobre a identidade de gênero e sexualidades nas escolas, uma vez que seguindo a linha conservadora, as bancadas religiosas conseguiram aprovar no PNE a não inclusão dos referidos debates (SOUZA JUNIOR, 2018).

Se, por um lado, a adoção de termos mais genéricos como os da substituição feita pode ser utilizada como argumento de inclusão por englobar a todos, sem especificá-los, por outro lado, indaga-se, neste momento histórico, se esta seria uma estratégia eficaz, considerando que há todo um “levante” de perspectivas conservadoras que têm se utilizado deste argumento, em princípio universalista e democrático, em um sentido generalista e nada democrático, pois invisibiliza aqueles grupos historicamente excluídos, ignorados, em um momento em que eles se beneficiariam justamente do contrário (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2016).

Nesse interim, para Vieira, Ramalho e Vieira (2017) o novo PNE aparece de forma mais concisa, e com o diferencial de apontar estratégias e metas mais diretas nos objetivos almejados. Mas fica claro que o governo brasileiro se torna cada vez mais conivente com o pensamento e ações em que o importante é agradar e satisfazer os empreendedores estrangeiros, e não os cidadãos brasileiros.

O PNE vigente traz, como mencionado, uma escrita sucinta, pois procura economizar palavras e comprometimentos, em todos os temas, e com gênero não foi diferente. Este documento começa com suas diretrizes primárias, que embasa todo o plano, e neste início vemos: X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à

diversidade e a gestão democrática da educação. O que abre possibilidades para relacionarmos com diferentes tipos de diversidades, inclusive com as relacionadas a gênero, porém, nada que deixe claro que é sobre este tema que o PNE esteja se direcionando (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Em relação à meta três (anexo da Lei) remete a importância em universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, e, dentre as estratégias define: 3.9) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. Esta citação mostra que o preconceito e discriminação relativa à identidade de gênero pode ser um fator que possibilita a evasão da escola deste aluno neste nível de ensino, nesta fase da vida. Mas não relata este preconceito em nenhum outro nível de aprendizado da escola (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Segundo apontam Vieira, Ramalho e Vieira (2017) da mesma forma abrangente, o tema “gênero” no PNE, vem com a solução para exclusão que ocorre no ensino médio pela discriminação de identidade de gênero, mas, não relata nenhum trabalho anterior a essa fase (no ensino fundamental ou educação infantil) que possa servir de preparo, para evitar chegar nessa situação “estaque” onde o problema já está instalado.

Considerando que o PNE pressupõe regime de cooperação entre os entes federados e que, em conformidade com o Art. 8º os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de um ano contado da publicação da referida lei. Tem-se verificado desde então, intensas batalhas referentes à manutenção e exclusão do termo gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2016).

Conforme se nota, a temática de gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação sofreu total silenciamento na formulação do documento final

aprovado e tem sido objeto de intenso debate e omissão legislativa no atual cenário político e educacional.

No que tange a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento que define o que todos os alunos devem aprender na educação básica, suprimiu os termos gênero e orientação sexual. Contudo, as discussões sobre direitos humanos e discriminações continuam contempladas no documento e devem ser trabalhadas nas redes de ensino. O Conselho Nacional de Educação (CNE) modificou diversos pontos da revisão feita pelo Ministério da Educação (MEC) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alterou, principalmente, o conteúdo relacionado ao ensino religioso. O novo documento com alterações feitas pelos conselheiros, divulgado pelo CNE e pelo MEC, retirou temas relacionados a gênero e orientação sexual das habilidades a serem trabalhadas pela religião no 9º ano do ensino fundamental.

No fim de novembro de 2017, o MEC encaminhou ao CNE uma revisão da terceira versão da Base, que foi divulgada em abril, na qual estabelecia como um dos objetos de conhecimento “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” e definia que, nesse eixo, as escolas deveriam “discutir as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida.” Com as alterações feitas pelos conselheiros durante rodadas de discussão, a temática não compõe mais os objetos de conhecimento. Foi incluído, por outro lado, o eixo “princípios e valores éticos” que estabelece como umas das habilidades reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.

Nesse viés, a “Orientação sexual e gênero”, o CNE acatou a sugestão do MEC e excluiu da BNCC os termos relacionados à questão de gênero e orientação sexual e segundo o Conselho, emitirá orientações específicas sobre o tema posteriormente, tendo como justificativa de que a temática gênero foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Para Souza Junior (2018), o CNE seguiu o pleito da referida bancada religiosa e do “Escola Sem Partido”. Até a edição da atual BNCC havia uma busca pela garantia de uma educação para a diversidade. Entretanto, com a publicação da mesma, nasceu um retrocesso na temática

omitindo a construção do gênero, sexualidade e orientação sexual dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 (SOUZA JUNIOR, 2018).

Ainda, segundo Souza Junior (2018) o governo de Michel Temer (2016-2019), ao propor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão final, deixou de fazer menção à promoção do debate sobre a identidade de gênero e sexualidades nas escolas, atendendo o pleito das bancadas religiosas, pois a mesma defende que o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o padrão normativo vigente. Esta versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE, em abril de 2017, sendo aprovado em dezembro do mesmo ano, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

As exclusões citadas se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. O potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos minoritários de raça, gênero e sexualidade que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço (MACEDO, 2017, *apud* SOUZA JUNIOR, 2018).

Tais discussões são indispensáveis para que se privilegie o respeito aos direitos humanos, haja vista que a escola é um local de relações sociais e, neste local, há necessidade de ser debatida a educação sexual, devido a discriminação e ao preconceito. Dentro deste debate, o gênero é um conjunto de representações sociais, históricas e culturais, assim, não sendo determinados por estruturas biológicas e, por isso, não revelam a sexualidade do sujeito; e, quanto a sexualidade, embora tenha fundamento num corpo biológico, dever ser observada como uma construção social. As pessoas constroem a si mesmas como masculinas ou femininas, reivindicando um lugar na ordem do gênero, às vezes misturados ou contraditórios, onde podemos usar os termos: queer, afeminado, masculinizado ou transgênero (SOUZA JUNIOR, 2018).

Souza Junior (2018) menciona que no período de 1988 a 2002 há um recorte histórico de implantação de políticas públicas na área educacional, sobretudo, nos campos gênero, raça e direitos humanos, em especial, os PCNs que trouxeram a preocupação do MEC com os projetos de educação sexual, ao incluir no eixo

transversal, três itens: corpo: matriz da sexualidade; relações de gênero; e, a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Os debates mencionados sobre a sexualidade tiveram o efeito de aproximá-los a ideias de risco e de ameaça, devido aos problemas que a sociedade vinha apresentando, como o crescimento da epidemia do HIV/Aids, ao invés de proporcionar caminhos ao prazer e à vida. Por outro lado, houve um retrocesso sobre a discussão sobre gênero e sexualidades, no PNE (2014) e na BNCC (2017 - 3ª versão), documentos que suprimiram tal debate, atendendo aos pedidos da bancada fundamentalista/tradicional presente no Congresso Nacional e do “Escola Sem Partido”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à análise do gênero e sexualidades à luz da legislação educacional brasileira, tem-se que a LDB, durante o período de tramitação do projeto de lei (1988-1996), não tratou expressamente sobre as questões relacionadas à gênero e à sexualidade, entretanto, reafirmou o que já constava na Constituição Federal de 1988 ao inserir o respeito à liberdade e apreço à tolerância e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No que tange aos PCNs, embora possa ser considerado um marco para a entrada dos estudos de gênero e sexualidade no espaço escolar devido à necessidade da inclusão de uma agenda cultural, oriundo dos vários movimentos sociais, a presença do gênero nos PCNs não é linear. A temática da sexualidade que poderia ser trabalhada por meio da reflexão do padrão heteronormativo que elimina a existência de uma diversidade de relacionamentos, não é mencionada. A diversidade quando tratada nos PCNs, não está relacionada à sexualidade, e a homossexualidade aparece vinculada à ideia de que não deve haver preconceitos, e não no sentido de propiciar a reflexão quanto à possibilidade de existir desejo entre as pessoas do mesmo sexo, ou, que existem diversas maneiras de se constituir uma família, como as constituídas por dois pais ou duas mães.

Quanto ao último PNE (2014), observa-se que não contemplou o debate sobre a identidade de gênero e sexualidades nas escolas, uma vez que as bancadas religiosas conseguiram aprovar o plano sem a referida inclusão. No tocante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão final, também deixou de fazer menção à promoção do debate sobre a identidade de gênero e sexualidades, pois, da mesma forma, atendeu ao pleito das bancadas religiosas.

Dito isso, é possível afirmar que o discurso antigênero é uma das pautas do movimento conservador brasileiro e que houve um retrocesso a respeito da discussão sobre gênero e sexualidades no que tange às políticas educacionais e nos marcos legais (PCNs, PNE de 2014 e BNCC de 2017), ao suprimirem o debate, em atendimento à agenda da bancada fundamentalista/tradicional presente no Congresso Nacional e do “Escola Sem Partido” que defendem que o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o padrão normativo vigente.

Diante do exposto, é necessário um enfrentamento com a participação da sociedade civil organizada e dos educadores ligados à questão na busca do reconhecimento dos diferentes, onde se pleiteia um arranjo na educação, voltada à educação para a diversidade com a eliminação do preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade (SOUZA JÚNIOR, 2018). Essas questões requerem a adoção de políticas públicas educacionais eficazes e capazes de debates sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero e educação sexual garantindo a diversidade e o respeito às diferenças de modo a mitigar o cerceamento e omissão de tais direitos/discussões no atual cenário sociopolítico e econômico.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rachel Luiza Pulcino de. SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. Gênero e Sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino** - Uberlândia-MG - v. 28, n. 1 – Jan./Jun. 2015 – ISSN online 1981-3082 30.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 678, de 06 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988 Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#os-marcos-legais-que-embasam-a-bncc>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010** denominado Plano Nacional da Educação correspondente ao decênio 2011-2020. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Curricular Nacional**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621. 2016.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Igualdade de gênero na Constituição Federal: os direitos civis e políticos das mulheres no Brasil**. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hfb32Je7misJ:https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitos-fundamentais-igualdade-de-genero-na-constituicao-federal-os-direitos-civis-e-politicos-das-mulheres-do-brasil+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. **Políticas Públicas Educacionais em Gênero e Diversidade Sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”**. Volume, 13, n. 2, Ano 2017.

SANTIAGO, Mileny Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Plano Nacional de Educação (2014-2024): considerações omniléticas sobre o patrulhamento ideológico e as diferenças silenciadas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, p. 67-83, 2016.

SOUZA JUNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito** | e-ISSN: 2525-9849 | Salvador | v. 4 | n. 1 | p. 1 – 21 | Jan/Jun. 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 4.277. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>. Acesso em: 11 fev. 2022.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 15ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas de educação no Brasil: 1988-2002. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.1, p. 64-80. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>>. ISSN: 1519-9029. 2017.

Maria Angela Nolli

Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE. E-mail: maria.angelanolli08@gmail.com

Iana Gomes de Lima

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: iana_glima@yahoo.com.br

Jane Mery Richter Voigt

Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - UMINHO, Braga, Portugal, Professora titular da Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE. Email: jane.mery@univillebr.onmicrosoft.com

Recebido em 15 de novembro de 2021.

Aceito em 22 de dezembro de 2021.

// RESENHAS