

(Form)ações para uma educação plural: em foco o Programa Gênero e Diversidade na Escola

Resumo: A proposta deste trabalho é pensar a formação continuada de professores para atuarem em uma educação inclusiva, democrática e ligada às questões de gênero e sexualidades. Para isso, penso de que forma as reflexões relativas à diversidade sexual e de gênero, em uma perspectiva de superação das desigualdades e das violações de direitos, são acionadas na formação de professores. Para tanto, tomo como instrumento a ser analisado o Programa Gênero e Diversidade na Escola ofertado pelo Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) buscando pôr em contraste o Programa, como Plano Ideal para a formação continuada de professores, e a realidade brasileira em termos de normativas para o Currículo Escolar e, conseqüentemente, para a *práxis* docente. Utilizo o levantamento bibliográfico e a análise descritiva de documentos como instrumentos metodológicos, de forma que o trabalho se configura como um texto de opinião (SPEROTTO, 2018). Concluo que pequenas iniciativas, ainda que em diferentes intensidades, trazem contribuições importantes ao início da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Formação de Professores. Programa Gênero e Diversidade na Escola. Direitos Humanos e Sexuais. Formação continuada.

(Form)actions for a plural education: in focus the Gender and Diversity in School Program

Abstract: The proposal of this article is to think about the continuous formation of teachers to act in an inclusive, democratic education, linked to gender and sexuality issues. To this end, I think about how reflections on sexual and gender diversity, from a perspective of overcoming inequalities and violations of rights, are triggered in teacher training. For this, I take as an instrument to be analyzed the Gender and Diversity in School Program offered by the Latin American Center on Sexuality and Human Rights (CLAM/IMS/UERJ) seeking to put in contrast the Program, as an Ideal Plan for the continued training of teachers, and the Brazilian reality in terms of norms for the School Curriculum and, consequently, for teaching practice. I use the bibliographic survey and the descriptive analysis of documents as methodological tools, so that the article is configured as an opinion text (SPEROTTO, 2018). I conclude that small initiatives, although in different intensities, bring important contributions to the beginning of the construction of a more just and equal society.

Keywords: Teacher Training. Gender and Diversity in School Program. Human and Sexual Rights. Continuing Education

1 Introdução

Como afirma com propriedade Geoff Whitty (1985), ‘o caráter transformador ou reprodutor das práticas escolares precisa ser visto essencialmente como uma questão política, dependente ‘de como elas são trabalhadas pedagógica e politicamente e de como se articulam com outras lutas na escola e fora dela’. (MOREIRA, 1998)

A existência de sujeitos não-heterossexuais nas escolas é uma realidade que nunca deixará de existir. Afirmo isto porque a sexualidade, assim como outras características humanas já nomeadas, compõe as identidades de todos os sujeitos que atravessam e marcam a escola. Alunos, responsáveis, professores, servidores, todos esses sujeitos são constituídos de identidades que são determinadas, nomeadas e diferenciadas sociais e culturalmente. Por este motivo há a necessidade de ter, na formação docente, meios de instrumentalizar-nos para a ação/intervenção com qualidade sobre as temáticas de classe, raça/etnia, diferenças linguísticas, gênero e sexualidades – entre outros marcadores – na perspectiva de garantia dos Direitos Humanos e na superação das desigualdades baseadas nesses marcadores sociais. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 02/2015¹ definia que a formação inicial e continuada deveria contemplar “[...] VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015)

Como apontam as professoras Zilene Soares e Simone Monteiro

A perspectiva histórica e sociocultural da sexualidade e do gênero vem ganhando visibilidade nos meios acadêmicos, mas a sensibilização das pessoas não se efetiva num curto período. É necessária uma proposta permanente de discussão dos temas no ensino formal, sinalizando para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões (SOARES & MONTEIRO, 2019, p. 302)

As sociedades mudam, as performances e formas de ser/estar no mundo, por suas características relacionais, se reconfiguram, as formas de opressão se atualizam, e por estes motivos não podemos ter uma formação ingênua e estanque. O acomodar-se epistemológico e formativo impulsiona a omissão e favorece diversas formas de violência que contribuem para evasões escolares e marcam toda a vida de sujeitos marginalizados/não-hegemônicos (PRADO & RIBEIRO, 2015).

¹ Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

É comum percebermos discursos de professores que apontam problemas em suas intervenções didático-pedagógicas por falta de (in)formação e/ou insegurança para tratar de assuntos relativos às sexualidades, gênero e relações étnico-raciais, o que contribui no processo de subalternização dos sujeitos não hegemônicos por não encontrarem representações sobre si, sendo eternos desviantes à norma. Como descreve Oliveira (2018, p. 189), “a estratégia para que um projeto de sexualidade nos moldes hegemônico se efetive também passa pelo silenciamento”.

Quando as justificativas não são estas, as intervenções tendem a ser em uma perspectiva biologizante, higienista, a-histórica, o que não corresponde aos avanços conceituais na compreensão do gênero, sexualidades e relações étnico-raciais. Por esta razão, visando o cumprimento da legislação vigente e da constitucionalidade do tratamento das questões de gênero e sexualidade nas escolas, se justifica a importância dos processos de formação continuada (atualizações, especializações, mestrados, doutorados, etc.)².

Acredito que apenas com a busca constante por novas formas de fazer-se docente – na teoria e na prática - e sob inquietação que se torna possível processos de escolarização verdadeiramente democráticos. É quando nos inquietamos e buscamos novas formas de entender, explicar e intervir (n)a realidade e/em suas dinâmicas, que buscaremos a superação das desigualdades e formas de opressão, buscando, assim, novas e mais amplas compreensões de centro ao borrar intencionalmente as fronteiras que delimitam a margem.

Por conta de uma inexpressividade de políticas públicas (DA SILVA, 2017) e das correntes violações de direitos sofridas por quem desafia a hegemonia quase sacra da cis-heteronorma, bem como das articulações entre a noção da “Ideologia de Gênero” e do “Escola sem Partido” (MISKOLCI & CAMPANA, 2017), faz-se necessário pensar a formação de professores de forma à instrumentaliza-los para a superação do discurso hegemônico excludente, de modo a caminhar para uma *práxis* pedagógica democrática, plural e

² De acordo com Dourado (2015, p. 312) apoiado nas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015, “a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”

verdadeiramente inclusiva. A professora Claudia Vianna, em *live* realizada no canal Nupeges Interinstitucional (2020) no *YouTube* ressalta que “a escola, nomeadamente a escola pública, tem um caráter sexuado, heteronormativo, racializado e classista que é constituinte do próprio Estado, uma vez que a escola é um braço do Estado”

Em face do exposto pretendo, portanto, pensar neste texto quais as relações que se estabelecem entre as políticas públicas educacionais, nomeadamente as de formação de professores, e a realidade imediata de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, pansexuais, *Queer*, intersexuais e assexuais (LGBTPQIA+), especificamente no ambiente educacional e escolar. Para tanto, escolhi apresentar/caracterizar e descrever o “Programa Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), proposto pelo CLAM/IMS/UERJ, entendendo-o como Plano Ideal³ para a formação continuada de professores na perspectiva dos Direitos Humanos e sexuais, pretendendo, por isso, debruçar a minha análise sobre ele.

Entendo que, por seu caráter participativo e pela articulação que o Projeto teve com as escolas públicas e seus professores, ele se torna central para um debate sobre gênero, sexualidades e Direitos Humanos – além das relações étnico-raciais, também foco do Programa - articulado com as demandas dos movimentos sociais, com as produções acadêmicas e com os cursos de formação de professores, por isso matricial para a *práxis* docente democrática. Dessa forma,

em uma análise contemporânea do cenário brasileiro, fica evidente que o GDE se constituiu/constitui como um projeto ainda potente e necessário para o campo da educação e para o país como um todo, visto o seu trato com pilares conceituais e políticos fundamental para uma sociedade que efetivamente atue para a ampliação das possibilidades dos corpos em regime democrático. (DORNELLES & WENETZ, 2019, p. 241)

O texto introdutório do Relatório de Avaliação do Programa Gênero e Diversidade na Escola (CLAM/IMS/UERJ)⁴ aponta que mesmo com avanços no reconhecimento de direitos e no respeito à participação social, “os movimentos sociais persistem na reivindicação

³ Nomeio de Plano Ideal para diferenciar do Plano Real, que seria o representativo da realidade dos profissionais da educação. Nesse sentido o Plano Ideal se coloca como um horizonte quase que utópico, contudo necessário.

⁴ Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções / Organizadores: Sérgio Carrara, Marcos Nascimento, Aline Duque, Lucas Tramontano, Maria Elisabete Pereira. - Rio de Janeiro: CEPESC, 2017

de políticas públicas antidiscriminatórias em diferentes âmbitos, notadamente no que se refere às políticas de educação” (CARRARA *et al*, 2017, p. 13)

Para atingir os objetivos desse texto lanço mão de um levantamento bibliográfico de parte da produção sobre educação, formação de professores e do campo de debate sobre gênero e sexualidades, objetivando descrevê-los com a análise documental. Nesse sentido, o texto adquire majoritariamente os contornos de um texto de opinião, no sentido de que demarca o ponto de vista autoral em relação aos assuntos tratados e faz uso de “dados já presentes na literatura” (SPEROTTO, 2018, s/p)⁵, não deixando de ser, por conseguinte, produzido com base em evidências e resultados de pesquisa.

Tomo para análise, *a priori*, dois documentos do projeto: Gênero e Diversidade na escola - Formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (livro de Conteúdos versão 2009) e Gênero e Diversidade na Escola - Avaliação de processos, resultados, impactos e projeções, além de trechos informativos disponíveis no site do CLAM/IMS.

2 O Programa Gênero e Diversidade na Escola: uma breve análise descritiva

Em minha pesquisa monográfica (VICENTE, 2019) busquei fazer uma análise do contexto nacional no que tange às políticas públicas educacionais que versem sobre gênero e sexualidades, principalmente a partir da promulgação do Projeto Brasil sem Homofobia (2004) até o contexto pós eleições presidenciais de 2018. Por ocasião daquela pesquisa encontrei – e descrevi –, neste período, uma efervescência de políticas de garantia de direitos sexuais e reprodutivos em paralelo à movimentos reacionários de ofensiva antigênero e que colocaram a escola como local por excelência no qual as discussões de gênero e sexualidade deveriam ser barradas.

Contemporâneo à estes avanços – assegurados, inclusive, por conta das lutas dos Movimentos Sociais LGBTPQIA+ em vários campos, até mesmo no educacional – e também

⁵ A presente citação do professor Raul Sperotto é parte de uma entrevista publicada em 2018 no site da Univates por Nicole Morás.

à crescente antigênero, levada com maior ênfase no campo do Legislativo, o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) vinculado ao Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) lançou em 2006 a oferta-piloto do programa “Gênero e Diversidade na Escola” juntamente com o Ministério da Educação (MEC), o *British Council*, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir/PR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁶. Dessa forma podemos caracterizar o Programa como uma política de governo, notadamente dos Governos Federais petistas.

Segundo informações contidas no próprio site, o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), criado em 2002, matricial na elaboração do GDE e, posteriormente, do EGeS, é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do IMS, e tem como finalidade principal

Organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, buscando, assim, contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero e para o fortalecimento da luta contra a discriminação das minorias sexuais na região. Através do diálogo entre a universidade, movimentos sociais e formuladores de políticas públicas na América Latina, o Centro articula pesquisadores, militantes e outros parceiros interessados em fomentar o debate sobre a sexualidade e os direitos sexuais, coordenando atividades regionais no Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia. (CLAM, 2008, s/p)

Cumprindo sua finalidade, o CLAM encabeça a elaboração do Programa Gênero e Diversidade na Escola, que fora destinado à atualização de professores de 5º e 8º série (hoje 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, respectivamente) da rede pública, e que visava auxiliar, presencialmente e à distância, o atendimento à diversidade em sala de aula, para combater atitudes preconceituosas em relação a gênero, raça e às diversas orientações sexuais.

O curso pretendia discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, buscando promover uma reflexão acerca destes temas a partir de perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política. Rompendo com a lógica da segmentação que caracteriza a abordagem dessas temáticas, o GDE procurou apresentar uma perspectiva transversal, demonstrando como os diferentes preconceitos articulam-se e podem aprofundar as desigualdades sociais. (CARRARA *et al.*, 2017)

⁶ Em 2011, foi renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); em 2016, durante o Governo Temer, a Secadi foi extinta.

Na primeira fase, o Programa visou atender 1,2 mil professores de seis municípios de 5 Estados (Rio de Janeiro, Rondônia, Mato Grosso do Sul, Bahia e Paraná). Após esta primeira experiência, o CLAM/IMS/UERJ realizou mais duas edições do curso – 2009 e 2010 -, disponibilizando, respectivamente, 3 mil e 1,3 mil vagas para educadores do Estado do Rio de Janeiro.

Como aponta o Relatório do Programa, “segundo dados de 2012 da SPM/PR, o curso foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais 40 mil profissionais da educação, sendo oferecido nas modalidades aperfeiçoamento e especialização” (CARRARA *et al*, 2017, p. 15). O processo de implementação do curso fora realizado por meio de parcerias com Universidades Federais e Estaduais que, através de seus núcleos de estudo sobre gênero e sexualidade, se disponibilizaram a ofertar o curso aos profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais.

Em 2008, o Curso passou a ser oferecido para todas Instituições Públicas, por meio de edital da SECAD/MEC, que queriam ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O GDE passa, então, a compor Rede de Educação para a Diversidade⁷ no âmbito do MEC.

A metodologia, os conteúdos e o projeto político-pedagógico são resultados das discussões entre os parceiros envolvidos. Sobre a proposta pedagógica do Programa, o Relatório de Avaliação apresenta que:

Sua proposta pedagógica se insere em uma política de inclusão social, investindo na possibilidade de transformação de valores sociais tradicionais que, na sociedade brasileira, têm reproduzido assimetrias de gênero e de raça/etnia e por orientação sexual. (CARRARA *et al*, 2017)

O livro de Conteúdos do Programa, versão 2009, traz em anexo as Diretrizes Político-Pedagógicas, que apontam como fundamentação pedagógica os princípios de “Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Edgar Morin que colocam em destaque a totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados socialmente importantes”.

⁷ A Rede visava a implementação de um programa de oferta de cursos de formação de professores/as e profissionais da educação para a diversidade.

O curso de formação se dividia em aproximadamente 30 horas presenciais e 170 horas de aula pela internet, em um total de 200 horas, com acompanhamento e orientações, e os professores receberiam um certificado de atualização pela UERJ.

O modelo pedagógico está baseado na autonomia do/a cursista, favorecendo o equilíbrio entre o auto-estudo, caracterizado pela aprendizagem individual, e a interação dos participantes, caracterizada pela aprendizagem cooperativa. Este tipo de estratégia adotada promove uma retenção do conhecimento em níveis mais elevados do que aqueles alcançados por métodos tradicionais. (BRASIL, 2009, p. 263)

O Curso fora estruturado em 4 (quatro) módulos: Diversidade; Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual, e Relações Étnico-raciais. Exclusivamente no Estado do Rio de Janeiro, por solicitação da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ), foram acrescentados 2 (dois) módulos: Gravidez na Adolescência e Participação Juvenil.

De acordo com o Livro de Conteúdos “ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2009). Nesse sentido Dornelles & Wenzel (2019) pontuam que

o projeto GDE assume a sexualidade e/ou orientação sexual como categorias importantes que perpassam de modo central, junto com as categorias gênero e raça/etnia, a sua ação principal, que é a formação de professores/as com foco na educação para a diversidade (p. 234)

O documento ainda registra a concepção que baliza todo o curso ao afirmarem que “os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela”. (BRASIL, 2009)

Zilene Soares e Simone Monteiro, entrevistando professores/as que cursavam o GDE, salientam a fala de uma das professoras entrevistadas e que nos auxilia a pensar e justificar a importância do GDE para a formação e prática pedagógica

A fala da Professora Fernanda reflete a influência do curso sobre a construção das identidades: “*Não é um aprender pontual que eu vou aplicar no dia tal com a turma X, mas você muda muito sua postura e sua fala... É um aprimoramento para o professor no dia a dia*”. Igualmente foram citadas conquistas de ordem prática,

como a maior facilidade em argumentar e compreender os/as alunos/as, a percepção de atitudes preconceituosas, sexistas e machistas dentro da escola e a percepção do próprio preconceito (SOARES & MONTEIRO, 2019, p. 294. Grifo do original)

Ainda no âmbito do CLAM/IMS/UERJ, e relacionado com as experiências acumuladas do Programa Gênero e Diversidade na Escola, fora criado o curso de Especialização em Gênero e Sexualidade (EGeS)⁸ que, em 2019, abriu seu 4º edital. Faz-se importante pontuar este curso de especialização por sua dimensão e importância na formação continuada de profissionais, que abrangia não só educadores, mas profissionais de outras áreas, como os da saúde, ciências humanas e sociais, além dos vindos da área da educação; profissionais oriundos de áreas que lidam com o ser humano e suas demandas.

A página/*website* do curso aponta que, por conta de um período de dificuldades institucionais, o curso fora retomado no edital de 2019, agora autofinanciado.

Fica explícito no site do Curso que “o atual contexto sócio-político coloca grandes desafios para a agenda de promoção dos direitos humanos, especialmente no que tange às temáticas de gênero e sexualidade”. Essa afirmação corrobora com a ideia de que o contexto sócio-político influencia as dinâmicas envolvidas na formação continuada de professores e demarca o que é legítimo e o que é ilegítimo para ser aprendido e ensinado. Nesta intrincada dinâmica sócio-política, com o avanço do conservadorismo e de uma agenda neoliberal, é possível apontar que a pauta dos Direitos Humanos e Sexuais se deslocou do centro para a margem, fazendo com que as discussões de gênero e sexualidades, principalmente nas instituições educativas e formativas, passassem a ser demonizadas e perseguidas em prol de uma suposta defesa da pureza das crianças.

O EGeS aborda questões relativas à construção social das diferenças de gênero e sexualidade na perspectiva das ciências sociais, fornecendo aos cursistas subsídios para a elaboração de projetos de pesquisa ou didático-pedagógicos que contemplem tais temáticas. Visa contribuir com a transformação social através do conhecimento científico e da formação de futuros pesquisadores e profissionais qualificados para trabalhar com essas temáticas. Além disso, se propõe a promover o debate em torno dos direitos sexuais e de processos

⁸ A especialização é chamada de Pós-Graduação Lato Sensu, enquanto o nível de Mestrado/Doutorado é chamada de Stricto Sensu.

sociais mais abrangentes de estigmatização ou discriminação baseados em gênero e na orientação sexual.

Diferente do Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE) que tinha uma proposta mais voltada à extensão, à atualização, o Curso de Especialização (EGeS) tem carga horária de 436 horas, sendo 68 horas presenciais na UERJ.

O Programa Gênero e Diversidade na Escola, assim como o EGeS, é caracterizado nesse texto como plano ideal para a formação de professores por sua dimensão educativa, que mescla teoria e prática, e por ser erigido como um documento que visa uma formação continuada de professores em serviço na perspectiva da garantia de direitos, na desconstrução de preconceitos, contribuindo para uma educação democrática, plural e que garanta uma formação para a transformação social. Esta transformação só será possível quando todos os cidadãos brasileiros, independente de suas particularidades socioculturais, afetivo-sexuais e/ou econômicas, estiverem sendo atendidos plenamente em suas necessidades nos diferentes espaços educativos. Daí a importância de professores formados e capacitados nesta perspectiva, se entendemos o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no Livro de Conteúdos, no tópico intitulado “Educação, Diferença, Diversidade, Desigualdade”, o Professor Sergio Carrara registra que

Trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais [...] não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária [...]. Para trabalhar estes temas de forma transversal, será fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças [...]. No Programa Gênero e Diversidade na escola busca-se, portanto, desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença, embora reconheçamos que desigualdades sociais e políticas acabam sendo inscritas nos corpos (BRASIL, 2009, p. 13-14)

Entendo a relação escola-sociedade como indivisível e que estas se influenciam mutuamente, portanto, havendo uma relação dialética da escola com a sociedade – como aponta Saviani (2006, p. 66) ao tratar da pedagogia revolucionária. Com isso, é possível pensar a relação entre as políticas públicas, criadas no campo do legislativo e do executivo, e

as influências que estas têm nas políticas dos cursos de formações de professores e nas ações desenvolvidas diuturnamente nas escolas do Brasil.

3 As (im)possibilidades de ações comprometidas com os Direitos Humanos: as normativas e as disputas

Ao apresentar o Projeto e, tendo consciência da possibilidade de existência de projetos e ações em curso por parte de educadoras/es comprometidos com a justiça social e com a efetivação dos Direitos Humanos, podemos cair no erro de pensar que os problemas que envolvem a discussão de gênero, sexualidades e Direitos Humanos nas escolas estão resolvidos. A realidade escolar, contudo, é complexa e, ainda, “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304). Como apresentam Soares e Monteiro

foram também relatadas algumas barreiras nas unidades de ensino para o desenvolvimento de atividades sobre sexualidade e para a aceitação dos direitos de cidadania, independente de orientação sexual, como por exemplo: não aprovação da direção da escola para implantar um projeto sobre sexualidade, restrições dos pais dos/das alunos/as à temática, não aceitação do uso do nome social entre alunos transexuais e travestis por parte dos/as professores/as e a postura conservadora de alguns alunos/as que se negam a discutir o tema homossexualidade em sala de aula. (SOARES & MONTEIRO, 2019, p. 295)

A educadora Mary Rangel oferece-nos subsídios para a discussão de diversidade sexual e de gênero na escola ao dizer que “a sexualidade tem a ver com o conhecimento do corpo, do emocional, do afetivo e das relações humanas e sociais; é tema fundamental da vida e, portanto, da escola, da educação, da sociedade e da família” (RANGEL, 2002). Nesse sentido, Ximenes & Vick (2020) citando trecho da ADPF 457, frisam que

o dever estatal de promoção de políticas públicas de igualdade e não discriminação impõe a adoção de um amplo conjunto de medidas, inclusive educativas, orientativas e preventivas, como a discussão e conscientização sobre as diferentes concepções de gênero e sexualidade.

Existem inúmeras dificuldades⁹ para o efetivo tratamento das questões relativas à gênero e sexualidade. Vianna (2012) ao pontuar alguns estudos envolvendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁰ e as diretrizes curriculares sobre Orientação Sexual

(...) destaca as dificuldades de introdução do tema da sexualidade na escola, diante da falta de formação docente inicial e continuada; da precariedade de cursos descentralizados por parte de profissionais que já passaram por tal formação (multiplicadores); e da dificuldade pessoal em abordar o tema no cotidiano escolar (VIANNA, 2012, p. 132)

As escolas e seus profissionais devem observar os documentos governamentais¹¹ que balizam e normatizam as suas produções, sua organização, seu currículo e seu fazer pedagógico. Alguns destes documentos podem tornar complexa a efetivação dos ideais compromissados com a justiça social e com a diversidade, porém devemos ter em mente que

não reconhecer como possível as ‘não heterossexualidades’ ou a vivência dos prazeres para além da ótica binária da reprodução, faz com que a escola legitime a estigmatização e perseguição de sujeitos que transgridam os padrões socialmente esperados para os gêneros e sexualidades. (PRADO & RIBEIRO, 2015, p. 148)

Um desses documentos a ser observado são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que traziam “Orientação Sexual” como um dos temas transversais. Dessa forma, vale questionar: como aparecia a questão de gênero e sexualidade no tema “Orientação Sexual” nos PCN? Podemos buscar uma resposta nos escritos de Maria Rita de Assis Cesar que diz:

As análises realizadas sobre os PCNs demonstram que estes assumem uma abordagem preventiva e, nesse contexto, prevenir as práticas sexuais de ‘risco’ seria a tônica normativa na construção de uma forma ideal de sexualidade: Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 2000, p. 107 *apud* CESAR, 2010, p. 70)

⁹ Sobre as dificuldades da formação docente na perspectiva do trabalho com a diversidade, Vianna (2012, p. 138-139) afirma que: “(...) Até o momento, muitos programas de formação continuada são formulados e postos em ação, mas ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação (...) A formação docente é uma das múltiplas searas nas quais poderemos adquirir mecanismos de superação de algumas ideias preconcebidas e construir novos conhecimentos e práticas”.

¹⁰ Em linhas gerais, os PCN foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.

¹¹ Tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96; a Base Nacional Comum Curricular; o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/14; as Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução nº 04/10; entre outros.

Aquilo que se compreende por gênero no texto do tópico “Relações de gênero” do fascículo “Orientações Sexuais” dos PCN são os papéis sexuais/de gênero, enquanto que a concepção de sexualidade, segundo Altmann (2001 *apud* VIANNA, 2012, p. 132), é meramente informativa, como um dado da Natureza. De acordo com Cesar (2010, p. 68)

Os PCNs foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 1970 (CÉSAR, 2004). Inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 1990, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo.

O currículo¹² é outro dispositivo fundamental da escola. Para ser efetivo e coerente ele precisa ser construído na realidade da escola, a partir do entendimento da sua dinâmica e do reconhecimento de quem compõe sua comunidade e seu entorno. Contudo, há nele disputas de narrativas e poder que podem contribuir para que as discussões sobre Direitos Humanos, gênero e sexualidade fiquem de fora do foco da ação pedagógica de profissionais da educação.

Nesse sentido, o currículo é compreendido como um campo de lutas e relações de poder, na medida em que os conhecimentos ensinados/aprendidos nas escolas “são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes” (LOPES; MACEDO, 2011 *apud* FRANCO & MUNFORD, 2018)

A professora Maria Rita de Assis Cesar (2010) aponta que o currículo ainda tem uma matriz masculina e heterossexual, o que dialoga com a afirmação feita por Vianna apresentada anteriormente. Nesse sentido, para a autora

o esforço para minimamente colocar perguntas sobre a *heteronormatividade* permanece um grande desafio ainda não contemplado. Para o discurso escolar, em um primeiro momento, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida

¹² Atualmente o currículo à nível nacional é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC para Ensino Fundamental fora apresentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017, e a do Ensino Médio fora homologada em dezembro de 2018.

por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso ‘normal’ (...) a experiência da transexualidade se torna verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual. Assim, aquilo que resta é o afastamento desses corpos indesejáveis, isto é, a expulsão, que hoje se constitui em um elemento importante da evasão escolar. (CESAR, 2010, p. 71. Grifo do original)

Existem dificuldades na efetivação de uma Educação Plural e Democrática e devemos estar cientes destas dificuldades. Tomar consciência desses limites é o primeiro passo para superá-los. O processo educativo, assim, deve servir para a superação do *status quo* e das discriminações que se fazem presentes em seu cotidiano. Para isso ela deve adotar uma perspectiva dialógica, democrática e, como apresenta Paulo Freire (1987), libertadora e que ofereça mecanismos que instrumentalize os sujeitos para o exercício da autonomia e da cidadania plena. Nesse sentido, tomo partido junto com João Gomes Junior (2020, p. 228) quando este advoga a necessidade da “constituição de uma responsabilidade ética de nossa parte, enquanto educadores e educadoras, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras – uma responsabilidade em defesa das existências dissidentes”.

Como apontam as professoras Zilene Soares e Simone Monteiro

A retirada dos temas gênero e orientação sexual do PNE e da BNCC tira a legitimidade do tema, entretanto isso não significa que professores/as não possam abordá-los, tendo em conta que fazem parte das demandas dos próprios estudantes. Além disso, ainda constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e que embora sejam menos recentes ainda continuam em vigor. A Nota Técnica nº 32/2015 destaca que essa ausência não exime as redes de ensino de seguirem as recomendações e normativas descritas nas DCN, e que qualquer restrição a essa abordagem estará em contradição com o que apontam as diretrizes. (SOARES & MONTEIRO, 2019, p. 289)

Ainda sobre a formação de professores, é possível notar na Resolução CNE/CP nº 02/2019 que em momento algum é tratado sobre a formação de professores para atender às demandas de gênero e sexualidade. Toda a discussão na Resolução que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores deixa de fora a aquisição de habilidades/competências para o tratamento de questões tão caras à vivência discente e docente. Contudo, uma brecha à ação subversiva pode ser encontrada ao ficar garantido no art. 6 inciso X “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Outra questão

importante é sobre a categoria direitos humanos; esta tem apenas três menções diretas no documento.

Ainda sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019 é importante ressaltar o tópico 9 do anexo que trata sobre as Competências Gerais docentes, em acordo com a BNC-Formação. Neste tópico, uma das competências a ser desenvolvida é

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019)

Essas pequenas brechas nos servem de ventilação e de espaço para que possamos transgredir. É apoiado nessas brechas que podemos encontrar caminhos para dialogar, nos cursos de formação de professores, sobre questões que atravessam o cotidiano escolar e que vão impactar nossas intervenções pedagógicas. Com um cenário de avanço do conservadorismo nas políticas educacionais, transgredir se coloca como uma obrigação; a inquietude deve ser capaz de nos mobilizar à superação.

Vale ressaltar que essa mesma escola – que, cotidianamente, ensina sexismo, homofobia, racismo e outras formas de preconceito e discriminação – também se revela um espaço privilegiado não apenas para a crítica, a problematização, a desestabilização de seus mecanismos, mas, sobretudo, de tradução em outras possibilidades de currículo e de fomento de meios de reinvenção da vida. (JUNQUEIRA, 2010)

Nesse sentido, é possível observar movimentações de resistência e reelaborações mesmo em um cenário que ignora as reivindicações de mulheres e das populações LGBTPQIA+. Ancorados no art. 206º, inciso II da Constituição Federal de 1988, que dispõe da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, professores, gestores e demais profissionais comprometidos com a transformação social e com a valorização de sujeitos que historicamente foram empurrados para a margem das decisões políticas, econômicas e educacionais, podem desenvolver ações/intervenções e projetos que os tragam para o centro do processo educativo. Ações comprometidas com a garantia dos Direitos Humanos, com a construção de um currículo pautado pelo respeito aos direitos relacionados à diversidade sexual e, conseqüentemente, com a construção de uma cidadania plena e a ser exercida por todos, indistintamente.

4 Considerações Finais

Talvez ainda venhamos a perceber que, paradoxalmente, a educação sexual no contexto escolar contemporâneo possa ser um espaço para entendermos a história da sexualidade do ponto de vista dos nossos mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir aos mecanismos de produção e reprodução da norma. Se isso acontecer, a educação sexual nas escolas será, antes de tudo, um ato político. (CESAR, 2010, p. 69)

Com o desmonte sistemático das plataformas de Direitos Humanos (VICENTE, 2019), o que presenciamos foi a marginalização de discussões sobre gênero e sexualidades com o surgimento de um Estado que coloca em xeque até mesmo o fazer docente. O acionamento da categoria ideologia de gênero foi primordial nesse contexto, uma vez que ele, após ser midiaticizada e veiculada fortemente, provocou um pânico moral na sociedade brasileira que, atingida por *fake News*, se colocou contra ações que envolvessem a seguridade dos Direitos Humanos e Sexuais.

Como salientam Soares & Monteiro (2019, p. 302)

As iniciativas voltadas para abordagem da diversidade sexual no contexto da rede pública de ensino representam um desafio frente aos diferentes valores e normas morais, culturais, religiosas e familiares que permeiam os temas gênero e sexualidade, como ilustram os avanços e recuos que ainda se fazem presentes na segunda década do século XXI.

Porém, como pretendi demonstrar, há possibilidades de ação/formação didático-pedagógicas que representem resistência por parte de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade e de uma escola inclusiva e verdadeiramente democrática. Estas ações, todavia, devem estar firmadas no compromisso com a dignidade de sujeitos historicamente marginalizados, com a legitimidade de suas identidades e de suas práticas afetivo-sexuais.

A luta pela inclusão de pessoas LGBT na escola é também epistemológica. A escola sem LGBTfobia é aquela capaz de incorporar os saberes produzidos a partir da ruptura da cis-heteronorma. Saberes produzidos por gays, como Michel Foucault, lésbicas, como Judith Butler, e pessoas trans, como Paul Preciado. Saberes da África, indígenas, negros, feministas, queer. Formas de perceber os corpos, a sexualidade e as identidades que desafiam as narrativas hegemônicas. Saberes que criam a possibilidade de uma existência simbólica para pessoas cujos corpos, afetos e identidades não podem e não querem se enquadrar à cisgeneridade heterossexual ou à branquitude ou à cultura da classe dominante. (BORTOLINI & PIMENTEL, 2018)

Os cursos de formação inicial e continuada de professores devem estar à serviço da construção de uma ordem efetivamente democrática e plural. Para tanto devem estar atentos às produções acadêmicas que tratem de gênero, sexualidades e Direitos Humanos e às reivindicações dos movimentos sociais, para que consiga incorporar esses debates em suas formações a fim de instrumentalizar os profissionais da educação para que seu fazer pedagógico seja compromissado com a justiça social.

Com o tratamento central do Programa Gênero e Diversidade na Escola (CLAM/IMS/UERJ) como Plano ideal para Formação de Professores, não pretendi, contudo, ignorar as iniciativas de tratamento das questões que versam sobre gênero, relacionadas com a formação de professores na perspectiva dos Direitos Humanos e sexuais, que vêm sendo desenvolvidas anonimamente no cotidiano de diversas escolas Brasil a fora.

Estas iniciativas comporiam o que chamo de Plano Real, uma vez que entendo estarem mais próximas ao que chamamos de “chão da escola”, mais próximos à realidade das escolas e sistemas escolares que, política e geograficamente, estão à margem do Estado e de suas formulações políticas. Estas iniciativas merecem um estudo mais demorado e específico, que seja capaz de perceber suas especificidades, suas limitações, suas compreensões, o que não constitui o objetivo central deste trabalho.

O que nos resta de certeza e que deve ser nosso foco enquanto profissionais da educação é que “o que ainda há é um longo caminho a ser percorrido, não apenas na desconstrução das violências e desigualdades de gênero e sexualidade na escola, mas na construção de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença como meio e objetivo” (BORTOLINI, 2012).

Acredito que partindo destes objetivos é possível construir uma sociedade e, conseqüentemente, uma escola e uma prática educativa e pedagógica mais igualitária, em que os indivíduos sejam respeitados em suas especificidades. Uma escola e uma sociedade em que seja compreendida a dimensão complexa da sexualidade humana e na qual predomine o respeito às expressões destas.

Referências

- BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012
- BORTOLINI, Alexandre; PIMENTEL, Thais. Direito à educação de pessoas LGBT: uma transformação na e a partir da escola. **Revista Científica de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 82 a 104, 23 nov. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo**. Versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf> Acesso em: 02 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 02, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 87-90, 10 fev. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 27 abr. 2020
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015
- CARRARA, Sergio *et al* (org.). **Gênero e diversidade na Escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2017. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf> Acesso em 02 jul 2020
- CLAM. **Especialização em Gênero e Sexualidade**. 09 set. 2019. Disponível em: <www.clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12881> Acesso em: 29 nov. 2019
- CLAM. **Quem Somos**. 01 abr. 2008. Disponível em: <<http://clam.org.br/quem-somos/conteudo.asp?cod=65>> Acesso em: 25 out. 2019
- CESAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e Gênero: Ensaio educacionais contemporâneos. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010
- DA SILVA, Adriane Giugni. A naturalização do bullying homofóbico em escolas públicas de ensino médio. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v.1, n. 1, 2017
- DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana. Uma análise generificada sobre o projeto Gênero e Diversidade na Escola. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 226-243, jul./set. 2019
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015
- FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 1987

GOMES JUNIOR, João. Reminiscências da infância viada: Reflexões sobre o controle escolar da (homo)sexualidade. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Vol. 03, N. 09, 2020

INTERINSTITUCIONAL, Nupeges. **Gênero e Sexualidade nas Políticas Públicas para a Educação na Atualidade**. 2020. (2h02m.30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?feature=share&v=eK7xwd9Jze0&app=desktop.>> Acesso em: 17 set. 2020

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. Currículo Heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, pp.208-230, setembro de 2009 a março de 2010

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: Notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, nº. 3, set/dez. 2017

MOREIRA, Antônio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo nos limiares do Contemporâneo**. DP & A - Rio de Janeiro, 1998

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Periodicus**. n. 9, v. 1, p. 161-191, maio-out. 2018.

PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Homofobia e Educação sexual na escola: Percepções de homossexuais no Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 137-152, jan./jun. 2015

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação—uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**, v. 7. São Paulo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38ªed, vol. 5, São Paulo: Autores Associados, 2006

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educ. rev.** Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, Fev 2019

SPEROTTO, Raul. **Artigo de Opinião**: Outra possibilidade de divulgação científica. Rio Grande do Sul, UNIVATES, 23 abr. 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/noticia/22715-artigo-de-opiniao-outra-possibilidade-de-divulgacao-cientifica> Acesso em: 27 set. 2020

VIANNA, Claudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012

VICENTE, André Luiz Coutinho: **“Pela Pureza das Crianças: Um estudo sobre a invenção da Ideologia de Gênero e seus impactos nas políticas educacionais (2004-2019)**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia – Instituto de Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019

XIMENES, Salomão; VICK, Fernanda. **A extinção judicial do Escola sem Partido**. Le Monde Brasil. Diplomatique, 01 jul 2020. Disponível em: < <https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 02 jul. 2020

COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO CONFORME ABNT

VICENTE, Andre Luiz Coutinho. (Form)ações para uma educação plural: em foco o Programa Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 26, n. 2, p. 83-101, jul./dez. 2020.