

# Políticas sobre Gênero e Sexualidade na Formação e Atuação Profissional em Pedagogia:

das práticas escolares às políticas educacionais que as orientam

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

**Como citar:** SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M. Políticas sobre Gênero e Sexualidade na Formação e Atuação Profissional em Pedagogia: das práticas escolares às políticas educacionais que as orientam. *In:* PARENTE, C. M. D. (org.) **Políticas públicas para a educação básica:** avanços, desafios e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 201-224.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p201-224>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## Capítulo 8

# Políticas sobre Gênero e Sexualidade na Formação e Atuação Profissional em Pedagogia: das práticas escolares às políticas educacionais que as orientam

*Matheus Estevão Ferreira da Silva*

*Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*

### Introdução

São vários(as) os(as) autores(as) (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010; VIANNA, 2010; 2012; VENTURINI; BARBOSA; SILVA, 2017; SILVA; COSTA; MÜLLER, 2018) que ressaltam a crescente promulgação de documentos e parâmetros legais que preveem os temas *gênero e sexualidades* no sistema educacional brasileiro, pelo menos desde o processo de redemocratização do país. Assim, tendo-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como ponto de partida, à medida em que esse campo normativo educacional foi se constituindo, consolidaram-se as bases legais para abordagem e discussão de ambos os temas nas instituições de ensino, da Educação Básica à Superior.

Esses(as) e outros(as) autores(as), tais como Brabo (2015), Barreiro e Martins (2016) e Silva, Brabo e Morais (2017), no entanto, também

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p201-224>

mencionam que a elaboração e promulgação desses documentos, por conseguinte, dessas políticas públicas educacionais, deu-se principalmente pela atuação de movimentos sociais junto da sociedade civil organizada, ao cobrarem e reivindicarem direitos e transformações sociais, de várias naturezas, dentro da realidade nacional que historicamente é caracterizada por desigualdades e pela marginalização de determinados sujeitos e grupos sociais.

Embora em tempo mais recente essa legislação tenha sofrido ataques de diversos setores da sociedade, sobretudo políticos e religiosos, como resposta a tais avanços arduamente conquistados no âmbito da elaboração de políticas públicas, pode-se ainda considerar que “[...] existe um arcabouço legal que autoriza, fundamenta e entende o desenvolvimento de atividades e projetos que abordem as relações de gênero em sala de aula” (BARREIRO; MARTINS, 2016, p. 98). Essa recente conjuntura apenas demonstrou a consolidação tênue da inserção dos temas gênero e sexualidades na Educação brasileira, apesar de sua mencionada aparente consolidação do ponto de vista legal. E pôde demonstrar, também, o quão pertinente e necessário continua a inserção dos temas e sua discussão na escolarização de formandos(as) nos mais diferentes níveis de ensino.

Tomando-se como exemplo o caso da escola de Educação Básica, ela

deve ser um importante espaço de informação e intervenção sobre as questões de gênero e sexualidade, pois, por muito tempo, este foi (e em muitos casos, continua sendo) um assunto que transitava nos espaços educacionais como um problema moral, um tema “disso não se fala” (SILVA; COSTA; MÜLLER, 2018, p. 50).

Nesse sentido, Vianna (2010, p. 155-156) também ressalta que

a escola sempre fez parte desse processo, ora negando a presença ou as expressões da sexualidade em seu interior, [...] está longe de ser neutra e reflete o modo como as relações sociais de gênero são produzidas e configuradas socialmente.

Assim, a escola pode tanto reafirmar o quadro de desigualdades e relações de poder em torno dos temas como procurar superá-lo e, em seu lugar, promover a compreensão da liberdade sobre o próprio corpo, a igualdade de direitos e o respeito e convivência com a diversidade sexual e de gênero, nomeadamente a população LGBT<sup>1</sup> (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros em geral).

Quanto à promoção dessa educação, chama-nos atenção a formação dos(as) educadores(as) e, em especial, do(a) profissional de Pedagogia, que terão de assumir protagonismo nesse processo educativo. Esses(as) profissionais terão de julgar e intervir em situações envolvendo questões relacionadas a gênero e sexualidade na escola, sobretudo envolvendo o público da diversidade sexual e de gênero, além de serem responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho que aborde ambos os temas. Logo, considerando que os temas gênero e sexualidade culturalmente oscilam em compreensão e sua abordagem na escola é permeada por polêmicas e resistências, inclusive por parte de docentes, questiona-se se seus juízos e intervenções nessas situações estarão em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão ou se basearão em uma perspectiva normatizadora e em suas crenças pessoais,

---

<sup>1</sup> Utilizamos a sigla LGBT para referenciar o público da diversidade sexual e de gênero LGBTQIA+, que inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais e etc.

assim como se questiona se disporão de conhecimentos teóricos-conceituais necessários sobre os temas.

Os(as) educadores(as) são formadores(as) das futuras gerações e principais responsáveis pela implementação do referido projeto de Educação em gênero e sexualidades pleiteado pelas políticas públicas. A importância do(a) pedagogo(a) nesse processo é reconhecida em razão da escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, etapas da Educação Básica encarregadas ao(à) pedagogo(a), ser o primeiro

[...] agente de socialização coletivo para com a diversidade fora do seio familiar, em que [essa] educação [...] tem início. Se desde lá essa educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1279).

A partir disso, compreende-se a necessidade de se proporcionar uma formação docente em gênero e sexualidades desde a graduação, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, à formação continuada, para os(as) professores(as) já no exercício da profissão.

Neste capítulo, abordamos parte de uma discussão teórica que vem sendo elaborada no âmbito da pesquisa “Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública e privada paulista em Pedagogia e Psicologia”<sup>2</sup>. Essa pesquisa em andamento, desenvolvida a nível de Mestrado, trata da continuidade de uma pesquisa anterior que

---

<sup>2</sup> Essa pesquisa contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo processo de n.º 131735/2020-9, no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e atualmente conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo processo de n.º 2020/05099-9, com previsão de vigência de 01/11/2020 a 31/01/2022, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Raphael Bataglia e co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

realizamos entre os anos de 2017 e 2018 na modalidade de Iniciação Científica (IC) no contexto da formação inicial universitária pública paulista em Pedagogia<sup>3</sup>. Na presente produção, a partir de revisão bibliográfica e análise documental, objetivamos retomar algumas das principais políticas públicas em torno da inserção dos temas gênero e sexualidade na Educação e, ao mesmo tempo, refletir sobre as situações escolares em que a prática do(a) profissional de Pedagogia deve estar orientada com base nessas políticas.

### **Políticas públicas educacionais sobre gênero e sexualidade: consolidação (tênue) de um campo normativo**

Como ressalta Vianna (2012, p. 131), as conquistas para contemplação das questões relacionadas a gênero e sexualidade no campo das políticas públicas são devidas, principalmente “[...] no caso do tema em foco [gênero e sexualidades], ao Movimento de Mulheres e ao Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTT). Este último assume papel protagonista na proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar”, assim como também “[...] tendo sempre as feministas como protagonistas” (BRABO, 2015, p. 114; BARREIRO; MARTINS, 2016; SILVA, BRABO; MORAIS, 2017).

---

<sup>3</sup> Essa pesquisa anterior intitulou-se *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, e foi financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra de Moraes.

É a partir da atuação desses dois movimentos que, no Brasil, as temáticas a eles vinculadas, gênero e sexualidades, tomam espaço na elaboração das políticas públicas educacionais. Apesar dos movimentos já datarem anteriormente no país, suas reivindicações só tiveram maior contemplação com o fim da ditadura militar e abertura política com o processo de redemocratização do país. Vianna e Unbehaum (2007, p. 119) ressaltam que o país vivenciou “[...] a partir do final da década de 1980 uma significativa fase de mudanças políticas e econômicas acompanhadas por pressões de movimentos sociais [...] por transformações no âmbito social”.

Essa fase foi marcada com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988, online) que define, em seu Art. 3º, entre os objetivos fundamentais da República, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, enquanto no Art. 5º reconhece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e, mais especificamente aos temas em questão, “[...] homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”.

Após esse marco, o campo normativo para inserção e discussão dos temas no sistema educacional brasileiro foi sendo construído gradativamente. Um importante avanço subsequente foi alcançado com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015), promulgada em 1996, que evidenciou a transição de interesses e do projeto de Educação do país, em que se estabelece

sua configuração conforme é aspirada pelos(as) profissionais de educação e teorizações de uma educação emancipatória e compromissada com as questões humanas (em que gênero e sexualidades se inserem), antes ignoradas e/ou desmerecidas (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019, p. 100).

A partir da LDB, a Educação passa a compreender:

[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] 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 (BRASIL, 2015, p. 9).

Entretanto, somente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), lançados no ano de 1997, que a uma educação em gênero e sexualidades é tornada oficial, contemplada explicitamente em um documento oficial federal de Educação, no caso, por meio da inclusão do tema transversal Orientação Sexual. A proposta original com os chamados temas transversais nos PCNs foi a de orientar a estrutura curricular das escolas, sobretudo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, incluindo e articulando-os aos conteúdos tradicionais (Matemática, Línguas, Ciências, etc.), sendo eles: Ética, Meio ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo.

O texto do documento ainda menciona que apesar do pioneirismo, trabalhos desenvolvidos nas escolas sobre sexualidade estão registrados na história nacional desde a década de 1920 (BRASIL, 1997). Em contraponto, Venturini, Barbosa e Silva (2017, p. 7) ressaltam que “os PCNs apresentaram uma abordagem tímida sobre estas temáticas [gênero e sexualidade]”, assim como também ressaltam Brabo, Silva e Maciel (2020, p. 12, grifos dos autores), que embora de inegável importância para inserção de discussões sobre sexualidade na Educação,

[...] evidencia-se nos dias de hoje como uma proposta distante em vários aspectos que permeiam o tema, em primeiro lugar em função da renovação teórica e conceitual que esse vem sofrendo ao longo do tempo e, em segundo lugar, devido à defesa de uma abordagem *biologizante e higienista* [...]. Por muito tempo, a Educação Sexual foi tratada apenas como um momento para se discutir a reprodução humana e outros aspectos que dizem respeito à sexualidade – heterossexual reprodutiva – na escola, e com o objetivo de prevenir a gravidez precoce e a infecção de doenças sexualmente transmissíveis.

Com origens no contexto de elaboração dos PCNs, anos depois, em 2004, foi promulgado o Programa Brasil sem Homofobia<sup>4</sup> (BRASIL, 2004), desenvolvido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos no âmbito do Programa de Direitos Humanos, Direito de Todos, que teve como objetivo “[...] garantir a cidadania da comunidade LGBTT no Brasil através da criação de políticas afirmativas dos direitos dos homossexuais” (ROSSI, 2008, p. 10). Nessa política, busca-se a equiparação de direitos dessa população e combate da violência e discriminação homofóbicas.

O projeto Escola sem Homofobia, enquanto parte desse Programa, direcionou seus esforços e objetivos para a escola, e foi esse projeto que protagonizou um dos primeiros ataques ao presente campo normativo que, então, vinha se formando, conforme analisaram Silva, Brabo e Shimizu (2019), que na época teve seu material referido pejorativamente como “kit-gay” e foi vetado das escolas. Ainda assim, Silva, Costa e Müller (2018, p. 52) consideram esse Programa “como ponto de partida de ações no âmbito educacional que abordaram as temáticas sobre sexualidade e gênero”.

No contexto internacional, em concomitância à criação e implementação do Programa Brasil sem Homofobia, ocorriam as

---

<sup>4</sup> Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”.

reivindicações para reconhecimento dos direitos das mulheres e da população LGBT como direitos humanos, no âmbito das conferências da Organização das Nações Unidas (ONU). Maciel, Silva e Brabo (2017) ressaltam que os direitos das mulheres, quanto à igualdade perante os homens, foram reconhecidos logo no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mas só realmente afirmados (e em suas especificidades) décadas depois, com a Declaração de Viena em 1993. Os direitos da população LGBT, no entanto, só puderam ser cogitados após sua mobilização e organização em um movimento social, organizado simbolicamente com o evento *Stonewall Uprising* em 1969. Esse processo de reconhecimento dos direitos LGBT pelos órgãos oficiais de direitos humanos foi iniciado em 2003, inclusive com o Brasil à sua frente, que apresentou uma Resolução ao Conselho Econômico e Social das Nações Unidas englobando os direitos humanos e a orientação sexual. Finalmente, após um período conturbado marcado pela falta de apoio de alguns países, anos depois, em 2011, a ONU editou uma Resolução no Conselho de Direitos Humanos considerando que os direitos LGBT são direitos humanos (GORISCH, 2013; MACIEL; SILVA; BRABO, 2017).

Os impactos dessa Resolução foram imediatos, inclusive internamente no governo brasileiro. Assim, também como consequência disso e do Brasil sempre ter sido signatário de todos os documentos de direitos humanos emitidos pela ONU, uma outra perspectiva de educação, que também engloba os temas gênero e sexualidade, foi deferida no país: a Educação em Direitos Humanos (EDH).

A EDH foi trazida ao país em 2006, com a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007), e atualizado em 2013 para uma nova versão (BRASIL, 2013). Com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDHs) (BRASIL, 2012) no ano de 2012, a EDH adquiriu caráter de lei. Segundo

Brabo (2015, p. 120), essa política “[...] pôde contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade [...] englobando gênero e outros temas relacionados à diversidade humana”.

Com seu desenvolvimento previsto a todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, o PNEDH aponta, como um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos, a superação de desigualdades afirmadas na história nacional, caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2013, p. 21). Assim, a EDH está voltada para a contemplação de outras temáticas além da homônima direitos humanos, tais como gênero e sexualidades, mas que devem ser desenvolvidas juntas aos e na perspectiva dos direitos humanos, bem como se volta aos direitos dos públicos que as protagonizam: mulheres e LGBTs.

Junto a outras iniciativas, que pelos limites do texto não cabem ser aqui mencionadas, constituiu-se o campo normativo sobre gênero e sexualidade na Educação. Esse campo, no entanto, também mobilizou uma série de reações por parte de setores conservadores da sociedade que, em uma crescente onda reacionária, promoveram diversos ataques a tais políticas, a datar desde o veto no projeto Escola Sem Homofobia, como a criação da narrativa “ideologia de gênero”, que se sustenta em confusões teóricas e usos inadequados dos estudos de gênero numa tentativa de assustar e desinformar a sociedade civil a respeito do tema e seu real conceito (FURLANI, 2016).

Ainda que sucintamente, também vale mencionar o episódio ocorrido no âmbito da elaboração dos *Planos Municipais, Estaduais* (PMEs e PEEs) e *Nacional de Educação* (PNE) entre os anos de 2014 e 2015. O PNE, que institui as metas, diretrizes e estratégias para a política

educacional do Brasil nos próximos dez anos, e serve de referência para os Planos Estaduais e Municipais, na elaboração de sua nova edição teve os termos *gênero* e *orientação sexual* retirados de sua redação. Coube aos estados e municípios decidir incorporá-las ou não às suas diretrizes e metas (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019). Um episódio semelhante ocorreu no processo de elaboração da controversa *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), como ressaltam Venturini, Barbosa e Silva (2017, p. 7): “o PNE (2014) [...] e o BNCC (2017) demonstram retrocessos em relação a gênero e orientação sexual”.

### **Demandas escolares da atuação profissional em Pedagogia para implementação das políticas públicas educacionais sobre gênero e sexualidade**

Conforme discutimos até aqui, atualmente dispomos de um arcabouço legal que fundamenta a inserção e discussão dos temas gênero e sexualidade na Educação brasileira (BARREIRO; MARTINS, 2016), apesar de uma recente conjuntura que se dedica ao retrocesso desse quadro arduamente conquistado (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019; SILVA; MACIEL; BRABO, 2019). No entanto, é crucial considerar aqueles(as) que se colocarão entre o que prevê esse campo normativo (e movimentos sociais que o reivindicam) e a sua realização na escola, ou seja, os(as) principais responsáveis pela abordagem e discussão de gênero e sexualidade com os(as) formandos(as): professores e professoras.

Com destaque ao(à) profissional de Pedagogia, várias pesquisas (PIROTTA *et al.*, 2007; SILVA, 2012; BARBOSA; GUIZZO, 2014; CASTRO, 2016; SILVA; BRABO; MORAIS, 2021) questionam a formação do(a) educador(a) que promoverá essa educação, algumas com

resultados pouco animadores em relação à sua qualidade quando a analisam em investigação empírica. Boa parte desses(as) profissionais apresentam concepções incipientes sobre gênero e sexualidade, muitas vezes calcadas no senso comum, provenientes de suas crenças pessoais, e ainda alegam não ter recebido uma formação sistematizada sobre os temas desde a graduação, até mesmo desconhecendo o referido campo normativo. Em casos mais graves (CASTRO, 2016), vemos professores(as) propagando desinformações sobre os temas e/ou dispendo de práticas discriminatórias aos(às) seus(suas) próprios(as) alunos(as), frequentemente em relação à diversidade sexual e de gênero.

Como mencionado anteriormente, esses(as) profissionais julgarão e intervirão em situações do cotidiano escolar em que os temas estarão envolvidos, assim como terão de desenvolver um trabalho que os aborde e ainda responderão a questionamentos que os(as) próprios(as) alunos(as) podem trazer sobre questões relacionadas durante o período de escolarização.

Nesse sentido, Castro (2016, p. 208, grifos nossos) fornece o seguinte relato de uma das entrevistadas de sua pesquisa de Doutorado sobre o posicionamento de professoras perante a expressão da identidade de gênero de um dos alunos da escola que ambientou a referida pesquisa:

Estava em uma escola de educação infantil e indo para a sala dos professores me deparei com a seguinte cena: um grupo de professoras fazendo comentários depreciativos em relação a um aluno que elas diziam ser 'viadinho'. As 'docentes' [...] falavam, entre gargalhadas, que *o menino ficava igual a uma bichinha na fila de entrada e que quando crescesse não escaparia de ser gay*. Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno.

Essa experiência relatada revela tanto a confusão de conceitos cometida pelas professoras, que associaram a identidade de gênero do aluno à sua sexualidade, como uma prática discriminatória contra a expressão de gênero que ali foi evidenciada, contrária ao que prevê o campo normativo, notadamente ao Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), sendo que essas professoras deveriam atuar no sentido de implementar o combate à homofobia e não a promover, e também ao PNEDH e DHEDHs (BRASIL, 2004; 2012; 2013), indo contra à preservação da dignidade desse aluno. Ressalta-se, portanto, que se as docentes apresentam tal posicionamento em relação à identidade do aluno, pouco provável será elas desenvolverem uma educação em gênero e sexualidades de modo efetivo.

Lins, Machado e Escoura (2016, p. 77-78) também apresentam relatos semelhantes de violência e exclusão, mas contra travestis e transexuais, o que muitas vezes é o principal motivo de tantas(os) delas(es) abandonarem a escola:

Além das agressões físicas praticadas por colegas, são comuns os relatos em que a violência é exercida, mesmo que simbolicamente, pela própria gestão ou equipe técnica escolar. Quando uma travesti é impedida de usar o banheiro feminino ou proíbe-se um homem trans de jogar futebol no campeonato da escola, as regras impostas nesse ambiente estão violentando a possibilidade de ela e ele existirem de forma digna. Se uma travesti prefere usar o banheiro feminino, não será porque, além de se identificar como mulher, ela também saiba que lá estará mais segura contra ataques? E se um homem trans quiser jogar futebol com os outros alunos da turma, não seria essa uma ação simbolicamente importante para que ele possa ser respeitado entre aqueles que compartilham a mesma identidade de gênero? E por que não matricular as/os estudantes com os nomes com que são reconhecidas/os socialmente? Chamar uma pessoa visivelmente

feminina pelo nome masculino, dado quando ela nasceu, demonstra que a sociedade não aceita a sua identidade e é mais uma forma simbólica de violentá-la.

Tais situações não só são inaceitáveis dados seus desfechos como também seria papel do(a) pedagogo(a), esteja ele(a) na posição de docente ou de gestor(a), intervir nessas situações de modo a combater quaisquer práticas discriminatórias. Essa intervenção serve não somente ao(à) aluno(a) vítima de discriminação, mas também aos(às) demais envolvidos(as), principalmente as crianças que testemunharão a situação e as quais terão sua atitude como exemplo e referência. É nesse sentido que se evidencia a abordagem transversal de gênero e sexualidades, que não se limita somente à sua abordagem junto aos conteúdos tradicionais, mas também no próprio cotidiano da escola.

Silva, Costa e Müller (2018, p. 50) ressaltam que os PCNs, documento pioneiro na proposição transversal dos temas, tiveram por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional, mas que “a prática docente revela as dificuldades atuais da implementação dessa transversalidade, que é entendida em muitos casos pelos docentes como algo que deva ocorrer se houver alguma situação como uma gravidez precoce”. Dados da pesquisa de Silva (2012), realizada no sul do Brasil em 2011, revelam que de 56 escolas municipais de Ensino Fundamental participantes, com um total de 124 docentes, apenas 1,8% afirmam que abordam os temas transversalmente, 31,8% afirmam que não abordam, 12,7% afirmam que abordam, mas não o vinculam ao currículo, enquanto 18,2% afirmam que abordam, mas se contradizem revelando que não, e 35,4% tentam contornar os temas quando são solicitados pelos(as) alunos(as).

A abordagem dos temas a partir da solicitação dos(as) próprios(as) alunos(as) é certamente importante nesse processo educativo, pois demonstra que eles fazem parte de suas vidas e que necessitam de esclarecimentos para compreendê-los e aprenderem a lidar com eles. A partir de entrevistas com uma amostra de profissionais de Pedagogia, Barbosa e Guizzo (2014, p. 162) ressaltam que a sua maioria:

[...] afirma que trabalha com os temas de gênero e de sexualidade a partir de projetos interdisciplinares que surgem das curiosidades dos alunos. Na educação infantil, as professoras relatam que as crianças chegam numa fase em que começam a descobrir seus corpos e ficam curiosas para conhecerem os corpos das outras crianças também. Muitos começam a tocar-se e espiam os coleguinhas no banheiro, percebendo as diferenças.

Contudo, a não aparição desse tipo de demanda não justifica que se deva ignorar os temas e sua abordagem na escola. Ainda assim, é útil aproveitar tais momentos como ponto de partida para essa abordagem, sendo que os próprios PCNs (BRASIL, 1997) foram elaborados a partir de uma demanda específica, a incidência da gravidez na adolescência e de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), a partir de meados da década de 1980: “as DSTs, a gravidez na adolescência e o aparecimento do HIV e da Aids [...] trouxeram a necessidade de implantação de uma educação sexual escolar” (SILVA; COSTA; MÜLLER, 2018, p. 56).

Em suma, esses vários tipos de demandas do cotidiano escolar para abordagem de gênero e sexualidade, no âmbito da atuação do(a) pedagogo(a) e de educadores(as) em geral, indicam a necessidade de que haja uma formação efetiva para preparar esses(as) profissionais, também

tendo em vista o referido quadro de pesquisas que demonstram que essa formação não parece estar sendo proporcionada.

Quanto a essa “formação de formadores(as)”, como se poderia denominar, Barbosa (2015) *apud* Venturini, Barbosa e Silva (2017, p. 3), em pesquisa com diretores(as), coordenadores(as) e professores(as) da Educação Básica de escolas públicas de municípios do estado do Rio de Janeiro, traz o seguinte enxerto que foi comum no relato de muitos(as) desses(as) profissionais: “Não houve um trabalho específico nesse tema [na graduação]; creio que por conta do não apropriação e/ou preconceito por parte dos que estavam à frente da disciplina na ocasião... Nunca levei isso em conta”. Esse relato vai ao encontro das referidas pesquisas, bem ao que constatou Pirotta *et al.* (2007), em que do total de 112 professores(as) entrevistados(as) de sua amostra, de oito escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, 80,4% afirmaram não ter recebido qualquer formação ou capacitação sobre os temas que os(as) preparassem ao trabalho com eles.

Também sobre isso, Silva, Costa e Müller (2018, p. 52) ressaltam que, de modo geral, “os professores apresentam uma resistência para assumirem, na prática pedagógica, um trabalho sistemático que envolva os vários aspectos da sexualidade, procurando eximir-se dessa tarefa” seja por não disporem de uma formação adequada, seja por simplesmente não quererem. E no caso dos(as) profissionais que assumem essa responsabilidade, isso se restringe a uma pequena parcela de professores(as), o que reduz o trabalho com gênero e sexualidades a ações pontuais, muitas vezes até sem continuidade.

Para Unbehaum, Cavasin e Gava (2010, p. 6),

o desconforto dos professores com relação à temática da sexualidade humana poderia ser suprimido com uma formação específica nesse tema, onde além dos conteúdos, fossem trabalhadas metodologias de aprendizagem aplicáveis [...] às diferentes faixas etárias da população estudantil.

As iniciativas legais e institucionais para a formação, tanto inicial como continuada, de quem é responsável pela implementação das políticas sobre gênero e sexualidade nos parece, portanto, o caminho mais apropriado a ser tomado, uma vez que somente se a prática docente estiver subsidiada e orientada com base no que preveem essas políticas é que esse projeto de Educação desejado, reivindicado e arduamente conquistado se consolidará.

*As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*, redefinidas pela Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, são um passo nessa direção, ao mencionarem que os(as) egressos(as) do curso de Pedagogia devem

demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, online).

Posto isso, Unbehaum, Cavasin e Gava, (2010, p. 5) ressaltam algumas questões que podemos formular sobre de que forma está sendo providenciada essa formação:

Os cursos de formação superior de professores e de professoras (Pedagogia, Escolas Normal Superior, as Licenciaturas) têm oferecido conteúdos mínimos relacionados à sexualidade, que ofereçam subsídios

para uma educação em sexualidade? Os conteúdos que pautam os Parâmetros Curriculares Nacionais e que deveriam ser abordados pelos professores e pelas professoras em sala de aula estão sendo oferecidos durante a formação para a docência?

Respondendo a tais questões, com base na literatura até aqui visitada, e em exceção de algumas experiências isoladas e mesmo de intervenções de pesquisas, a literatura aponta que não se tem providenciado essa formação de forma satisfatória e que atenda as demandas atuais sobre os temas. Tomamos as palavras de Silva, Costa e Müller (2018, p. 56) de que, junto a nossas iniciativas como professores(as), ativistas e pesquisadores(as), “resta aguardar e seguir entendendo que as leis e políticas relativas a sexualidade e gênero devem ir em direção a uma efetiva prática de propostas sociais e educacionais”.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, visitamos alguns dos principais documentos que constituem o campo normativo que fundamenta e autoriza os temas gênero e sexualidade na Educação brasileira. Não obstante, também procuramos refletir sobre as várias demandas escolares para inserção e discussão desses temas na escola, sobretudo de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I em que atua o(a) profissional de Pedagogia, tais como as situações, envolvendo gênero e sexualidade, que requerem o julgamento e intervenção do(a) educador(a), o desenvolvimento de um trabalho que aborde os temas e a resposta a questionamentos levantados pelos próprios(as) alunos(as) sobre questões relacionadas.

Nossa tese foi a de que somente a partir da prática docente subsidiada e orientada com base no que preveem essas políticas, quanto à

defesa da dignidade e dos direitos humanos das mulheres e da população LGBT, em prol da liberdade sobre o próprio corpo e do respeito e convivência com a diversidade, que esse projeto de Educação – arduamente conquistado com a constituição desse campo normativo – se consolidará.

Como concordam Lins, Machado e Escoura (2016, p. 76), para se contemplar essa formação em gênero e sexualidade, a formação inicial e: “[...] a formação continuada de professoras/es, gestoras/es e toda a equipe técnica deve estar voltada para a percepção das questões de gênero”, visto que, “em se tratando de práticas naturalizadas em nosso cotidiano, é importante que muita energia e esforço contínuo sejam despendidos no questionamento de nossas ações e preconceitos, visando construir uma escola mais acolhedora”. Logo, há que se considerar uma maior intervenção nesse sentido nos cursos de formação docente, da graduação à formação continuada.

## **Referências**

BARBOSA, Dianise Mello; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, Canoas, n. 12, p.158-165, 2014.

BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 34, n. 68, p. 93-106, 2016.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. *In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (Org.). Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais*. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-128.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MACIEL, Talita Santana. Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. 2 ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. *Brasil Sem Homofobia*: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. *Resolução nº 1*, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/nº 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jan. 2021.

CASTRO, Roney Polato de. Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de pedagogia. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 203-214, jan./abr., 2016.

FURLANI, Jimena. “*Ideologia de Gênero*”? *Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha*”. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GORISCH, Patricia Cristina Vasques Souza de. *O reconhecimento dos direitos LGBT como direitos humanos*. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2013.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca. ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MACIEL, Talita Santana; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Desafios à educação frente aos “novos” direitos humanos: a construção da categoria de gênero junto aos movimentos feminista e LGBT. *Itinerarius Reflectionis*, v. 13, n. 2, p. 01–19, 2017.

PIROTTA, Kátia Cibelle Machado; BARBOZA, Renato; PUPO, Lígia Rivero; CAVASIN, Sylvia; UNBEHAUM, Sandra. Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos: avaliação da política da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – 2001 a 2005. *ECOS*, São Paulo, online, 2007.

ROSSI, A. R. Políticas para homossexuais: uma breve análise do programa Brasil sem homofobia e do tema transversal orientação sexual. *In: FAZENDO GÊNERO*, 8., 2008, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFGRS, 2008. p. 1-7. Tema do evento: Corpo, Violência e Poder.

SILVA, Denise Regina Quarema da. Educação (des)encantada: pedagogias de gênero e a produção do normal e do anormal no espaço escolar. *In: INTERNATIONAL GENDER AN LANGUAGE ASSOCIATION CONFERENCE*, 7., 2012, São Leopoldo. *Anais [...]*. São Leopoldo: UNISINOS, 2012. v. 1. p. 1-11.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, jan./abr., 2018.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov. 2017.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Gênero na formação em Pedagogia: concepções de futuras(os) docentes a partir de cinco conceitos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e234142, 2021. (no prelo).

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais contemporâneas: censuras e supressões referentes a gênero e sexualidades em documentos oficiais de educação (1997-2015). *Educação em Debate*, v. 41, n. 80, p. 93-110, set./dez. 2019.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MACIEL, Talita Santana; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: a relação agridoce entre gênero e educação em meio a desafios contemporâneos. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 157-168, jan./abr., 2019.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia. In: FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-10.

VENTURINI, Angela Maria; BARBOSA, André Luiz dos Santos; SILVA, Rita de Cássia de Souza da. O que dizem os marcos legais para abordagem de gênero e sexualidades na escola?. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UNEB, 2017. p. 1-8.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e cultura escolar: desafios para as políticas e práticas educativas. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero, educação, trabalho e mídia*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 151-171.

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

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Diferenças, desigualdades e conflitos de gênero nas políticas educacionais: o caso do PNE. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. p. 118-149.