

Gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras (1920-2002)

Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini

Como citar: PELEGRINI, D. K. C. Gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras (1920-2002) In: BRABO, T. S. A. M.(Org). Direitos Humanos, gênero, cidadania e educa o. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acad mica, 2022. p. 429-446. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-279-6.p429-446>



GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1920-2002)

*Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini*¹

Esse texto é parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília. Elegi as políticas curriculares nacionais e outros documentos de políticas públicas que abordem gênero e sexualidade por entender que são documentos que contribuem para a formação e construção dessas noções em cada tempo histórico. Nesse sentido, de acordo com Gimeno Sacristán² (2000) as políticas curriculares são componentes da política educacional que visam a seleção e a composição dos currículos dentro de um sistema educativo a partir das relações de poder estabelecida entre os/as agentes que o constroem e suas consecutivas repercussões para a prática

¹ Doutora em Educação pela UNESP/Marília.

² Busco escrever o nome completo de todas/os autoras/es na primeira aparição do texto como forma de visibilizar, sobretudo, as autoras, que muitas vezes passam como invisíveis, dado que as normas da ABNT recomendam somente o uso do sobrenome. Para Butler (2003, p. 28) em uma “linguagem difusamente masculinista, uma linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o irrepresentável”, ou seja, me posiciono em uma tentativa de superar essa linguagem exclusivamente masculina.

educativa. Corroborando essa assertiva, Thomas S. Popkewitz (2011, p. 190) entende que a multiplicidade das construções curriculares “[...] inscreveram profundas mudanças nas formas de pensamento e raciocínio sobre a comunidade e o eu”.

Assim, pensar sexualidade e gênero a partir desses documentos auxilia na compreensão das interferências e possíveis desdobramentos para a educação. Esses conceitos vêm sendo discutidos no campo educacional há um tempo relativamente grande no Brasil. Discursos oriundos de diferentes espaços têm feito parte das disputas e embates desde meados de 1920, ainda sob a ótica limitadora da Educação Sexual. Nesse sentido, as inserções desses temas presentes nas políticas educacionais foram sustentadas por demandas históricas que sempre permearam essas discussões, na construção de orientações formativas, na preocupação com uma nova doença sexualmente transmissível ou no aumento de índices de gravidez entre jovens no país. Muitos desses textos legais partiam de uma mesma perspectiva biológica e naturalizante tanto sobre sexualidade quanto sobre gênero.

Ante a essa argumentação inicial, o objetivo desse texto foi fazer um levantamento e análise das principais políticas educacionais que tematizaram a sexualidade e o gênero tentando identificar em quais perspectivas essas noções estavam inseridas. Nessa esfera o recorte utilizado foi delimitado a partir das primeiras discussões em 1920 até a promulgação do II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em 2002. Para alcançar o objetivo proposto recorri a análise documental conjugada com o cruzamento das fontes com as noções de dispositivos de gênero e de sexualidade. Esse tipo de pesquisa de acordo com Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986) procura identificar informações e fatos no corpo documental, selecionados a partir dos questionamentos realizados pelo/a pesquisador/a. As fontes selecionadas foram os documentos de maior relevância para a inserção dos temas gênero e sexualidade nos currículos. A análise foi realizada à luz da literatura que discute essas temáticas.

Utilizei o conceito de gênero baseado nos estudos de Judith Butler (2003, p. 59) que o compreende como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora

altamente rígida”, focada nas políticas públicas destinadas a regulamentar a instituição escolar, “a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”, a matriz heterossexual³ (BUTLER, 2003, p 59). Assim, trata-se de um efeito, ou seja, de uma prática baseada na heterossexualidade compulsória. Tornar-se um gênero, portanto, é um processo que ocorre de forma árdua e repetidamente para que seja tido como natural. A produção discursiva considerada exitosa, ou seja, a norma, é a que garante essa encenação repetida de atos e gestos, a performatividade, em uma relação de conformidade entre sexo, gênero e desejo. Por sua repetição em diferentes meios, essa incorporação, ou efeito acaba ganhando contornos de verdade. Butler (2003, p. 59) afirma que “mesmo quando o gênero parece cristalizar-se em suas formas mais reificadas”, essa materialização “é uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais”, inclusive pelas políticas curriculares.

A noção de Sexualidade que utilizei foi baseada na obra de Foucault (1999, p. 101), que a entende como um dispositivo que expressa “as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam [...] corpo que produz e consome”. Constituída a partir das relações de poder, em diferentes espaços históricos e contextos diversos “engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle” e tem como objeto “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1999, p. 101). Para o autor, os dispositivos da sexualidade têm por objetivo constituir produções científicas, filosóficas e morais que acabam por alterar condutas individuais (FOUCAULT, 1999).

O texto apresenta uma cronologia, na qual apresenta como a sexualidade e gênero aparecem nas políticas curriculares no Brasil e caminha apontando seus percursos e instabilidades ao longo da história, até o marco delimitado por esse recorte. Em seguida é apresentado as considerações finais e referências bibliográficas.

³ Para Butler (2003, p. 215) “matriz heterossexual” é utilizada para “designar a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados”.

SEXUALIDADE E GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CAMPO EM DISPUTA

No Brasil o tema sexualidade foi inserido na escola, inicialmente a partir do debate sobre a educação sexual. Isso porque nas décadas de 20 e 30 do século XX houve uma mudança de paradigmas, na qual os chamados desvio sexuais passaram a ser compreendidos como doença. Isso em um momento em que a sífilis se alastrava de maneira alarmante pelo país. Nesse contexto, de acordo com Helena Altamnn (2001), a escola passa a ser lócus privilegiado para a normalização, a partir de uma visão médico-higienista, de comportamentos relacionados ao corpo. De acordo com Foucault (1999), se referindo ao final do século XIX, mas que se adequa bem ao nosso recorte histórico, a medicina teve papel decisivo, “involuntariamente ingênua” ou “voluntariamente mentirosa” para se valer dos indiscutíveis reguladores de higiene juntamente com os temores das doenças sexualmente transmissíveis, para “assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social”, garantindo extirpar os perversos, justificando uma “urgência biológica e histórica” que tomava como verdade (FOUCAULT, 1999, p. 53).

Para Rita Cássia Pereira Bueno e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2018), esse enfoque era para o “combate à masturbação e às doenças venéreas, além do preparo da mulher para ser esposa e mãe”. Essa visão puramente biológica e preventiva apresenta mais uma questão que é a naturalização do lugar da mulher, como esposa e mãe. De acordo com Heleieth Saffioti (1992), há um empenho exitoso da sociedade, em naturalizar processos de caráter social, tal como gênero, que são fundamentalmente sociais. Essa denominação de mãe e esposa, segundo Joan Scott (1995), remete a Maria, ou seja, é um dos símbolos culturais recorrentemente utilizados, ao falar de mulheres, sobretudo, para o Cristianismo.

Bueno e Ribeiro (2018) revelam que o movimento feminista à época, liderado por Bertha Lutz, intencionava implantar esse conteúdo nas escolas com o objetivo diferente do que foi proposto, ou seja, de proteção à infância e à maternidade. Entretanto, a dimensão de maternidade ainda recai sobre o símbolo do feminino como apontado por Scott (1995). Nesse período, outra influência bastante importante para a retirada das possibilidades de

trabalhar com esse conteúdo na escola, de acordo com Fúlvia Rosemberg (1985) fora a Igreja Católica, que tinha um papel relevante nos rumos da educação nacional e mantinha uma postura repressiva tanto referente ao conteúdo que poderia ser veiculado quanto aos comportamentos sexuais de estudantes.

No início dos 60 do século XX houve iniciativas importantes para a inserção da Educação Sexual nas escolas, influenciados pelos movimentos sociais e culturais, nacionais e internacionais, além de publicações de sexólogos brasileiros. Importa destacar que a via de se discutir sexualidade e gênero nesse período era feita oficialmente através da Educação Sexual. Essas ações fizeram com que algumas escolas chegassem a adotar esse conteúdo. Contudo, com a deflagração do Golpe Civil-Militar em 1964 e posteriormente o acirramento da ditadura, as políticas educacionais excluíram as possibilidades de a escola promover a Educação Sexual como parte dos currículos, designando essa responsabilidade de formação às famílias (BUENO; RIBEIRO, 2018). De acordo com Foucault (1999, p. 16) a sexualidade na sociedade capitalista gozou de um período de liberdade constante, ainda que a repressão possa ter uma aparência de extrusão, ela age “[...] na atenuação das interdições ou como forma mais ardilosa ou mais discreta de poder”.

Já na década de 70 (séc. XX) o projeto de lei⁴ que previa a obrigatoriedade da educação sexual nos currículos de primeiro e segundo graus não foi aprovado. Esse fato foi largamente noticiado em jornais de grande circulação, nos quais a notícia veiculada era que não haveria educação sexual nas escolas, e que a “instrução sexual” deveria vir apenas de pais, parentes próximos ou médicos, independente da acepção científica, de caráter prioritariamente religioso. Além disso, o parecer enfatizava que não se deve ensinar a procriação à homens e mulheres, mas sim exaltar características positivas de ambos (ROSEMBERG, 1985). Nesse excerto, estereótipos de gênero são evidenciados, a partir de adjetivos específicos, assim ao sexo masculino deveriam ser enaltecidos o “[...] caráter, coragem, responsabilidade, força, proteção, respeito e amor” enquanto ao sexo

⁴ Projeto de Lei n. 1035/1968 da deputada Júlia Steinbruch (MDB-RJ) que propunha a inclusão obrigatória de Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus.

feminino caberia “[...] a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até a doação, ao casamento, à maternidade” (ROSEMBERG, 1985, p. 14).

Essas características tidas como de homens ou mulheres estão ancoradas no androcentrismo, teoria basal e recorrente para justificar as diferenças entre os gêneros. Para Nancy Fraser (2002) se trata de “um padrão institucionalizado de valor cultural que privilegia traços associados com a masculinidade, assim como desvaloriza tudo que seja codificado como ‘feminino’[...]” (FRASER, 2002, p. 64-65). Com esse parecer as poucas experiências foram banidas das escolas e muitas perseguições e demissões de educadores/as que tentavam manter essas discussões ocorrerem.

No final da década de 70, início de 80 (séc. XX), com o abrandamento da censura no país, ocorreu uma nova possibilidade de se pensar sexualidade e gênero na escola. Impulsionada pelos movimentos feministas, pela difusão da pílula como método anticoncepcional e o progresso de pesquisas sobre o controle de doenças sexualmente transmissíveis, pelo surgimento e avanço da AIDS e pela Lei da Anistia, a sexualidade volta a ser foco de discussões, sobretudo, nos meios de comunicação (RIBEIRO, 2018). Após a abertura política muitos programas de Educação Sexual, grupos de pesquisas e publicações surgiram pelo Brasil em diferentes espaços e com diferentes características. Em 1990 a sexualidade já passa a ser incluída em alguns currículos em diferentes Estados (BUENO; RIBEIRO, 2018).

O pensamento da sociedade brasileira estava passando por transformações significativas referentes à essa temática, tanto que em 1993, o resultado de uma pesquisa desenvolvida pelo Data-Folha⁵ apontava que a maioria dos responsáveis pelas crianças aprovavam a inserção da educação sexual nas escolas. Ainda que a justificativa para essas transformações estivesse, em grande parte, ancorada na proliferação dos casos de AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis e no aumento nos casos de gravidez precoce entre jovens. Nesse sentido, a educação sexual teria por objetivo contribuir na prevenção de doenças e de gravidezes, sobretudo na adolescência (ALTMANN, 2001).

⁵ Vide Vera Paiva, 1996.

Na década de 1990, várias ações acerca do currículo foram elaboradas no Brasil, entre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com as autoras Alicia Bonamino e Silvia Alicia Martínez (2002), por conta do período marcado pela recente abertura política, após longo período de ditadura militar, muitos gestores/as na educação procuraram conduzir transformações em uma perspectiva democrática, visando a ampliação e melhoria da escola pública.

Além disso, conforme Cláudia Vianna (2015), o governo brasileiro ampliou as participações em conferências internacionais que vislumbravam uma perspectiva educacional pautada pelo reconhecimento das desigualdades sociais e culturais, a universalização do acesso ao ensino, o aumento no nível de escolaridade da população, além da produção de políticas curriculares e o foco na formação docente. Destaque para a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993) e a Declaração de Salamanca produzida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). Essas conferências apregoavam a equidade como ponto fulcral de uma sociedade que se pretenda ser justa e diversa, logo, a educação deveria ser o meio para alcançar esses objetivos.

Em 1994, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a encorajar projetos de Educação Sexual, ancoradas em indicações da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde (OMS), foram publicadas as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (VIANNA, 2015). O texto do documento entende a sexualidade em três dimensões: a biológica, a cultural e a psicológica. No entanto, compreende que a Educação Sexual deveria ter como principal fundamento a Educação Preventiva Integral (EPI). A EPI, por sua vez, vislumbra comportamentos sexuais tidos como saudáveis a partir do combate e prevenção da gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis, além da prevenção quanto ao uso de drogas (BRASIL, 1994). Esse documento foi importante, pois previa a inclusão desse conteúdo nas atividades curriculares da Educação Básica (VIANNA, 2015).

Elaborado no final de 1995 e publicado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente o volume 10, intitulado

de “Pluralidade cultural” e “Orientação sexual”, tiveram importância significativa para a área de estudos de gênero e sexualidade, ainda que não tenham sido obrigatórios, foram um marco, como política pública, para o Ensino Fundamental.

De acordo com Bonamino e Martínez (2002) desentendimentos referentes às acepções curriculares apontam para uma política educacional governamental que por um lado mostra a centralização das decisões pautadas no governo federal, e por outro, o pouco envolvimento de outras instâncias, sejam político-institucionais ou da comunidade científica. Esse movimento de disputas é recorrente em diferentes espectros das políticas curriculares e muitas vezes marcam as relações de poder que ficam expressas em suas produções. Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), isso ocorre, visto que o currículo se trata de um elemento discursivo central nas políticas, na qual se reúnem e desenvolvem disputas referentes aos significados sobre o social e o político, de diferentes grupos, que tentam emplacar sua visão de mundo, mormente, grupos dominantes.

Outro documento de relevância para a análise pretendida, foi o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Criado em 1996 foi concebido a partir das resoluções da Conferência Mundial de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas que ocorreu em Viena em 1993. De acordo com Marcelo Daniliauskas (2011), esse documento foi importante pois faz uma referência aos direitos humanos como direitos fundamentais, entre outros grupos, das mulheres e dos homossexuais em ações de curto, médio e longo prazo. Além disso previu apoiar programas de prevenção de violência contra esses mesmos grupos em situação de vulnerabilidade. Também mencionou o incentivo para a inclusão da perspectiva de gênero na educação e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio “[...] com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais” (BRASIL, 1996, p. 9). Objetivou propor uma legislação que proibiria todo tipo de discriminação, seja “raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual” e acabar com “normas discriminatórias na legislação infraconstitucional, de forma a reforçar e

consolidar a proibição de práticas discriminatórias existente na legislação constitucional” (BRASIL, 1996, p. 7).

De acordo com Daniliauskas (2011, p. 48), “embora não tenha havido encaminhamentos práticos diretos das ações citadas” referentes à orientação sexual e ao gênero, foram feitas alterações “na estrutura organizacional e política responsável pela implantação” do PNDH I, entre elas: a criação da Secretaria Nacional de direitos Humanos (1997) e posteriormente a readequação para a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (1999) (DANILIAUSKAS, 2011). Para o autor essas mudanças foram significativas pois indicaram a valorização dos Direitos Humanos no governo federal, pois os/as respectivos/as titulares dessa cadeira passariam a ter assento nas reuniões ministeriais (DANILIAUSKAS, 2011).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 que ainda que não tenha tratado especificamente do tema, ao projetar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de acordo com Ribeiro (2018), reconheceu oficialmente a orientação sexual. A proposta tinha como intuito atender as necessidades de estudantes poderem vivenciar sua sexualidade, que deveria ser trabalhada em todas as disciplinas de maneira transversal.

Os PCNs pretendiam servir como referencial norteador sobre currículos, sendo uma proposta aberta, flexível e não-obrigatória visando a transformação da realidade educacional (BRASIL, 1997a). Contudo, apesar da não-obrigatoriedade, a publicação dos PCNs marcou o interesse do Estado em trabalhar com o tema da sexualidade. Nesse sentido, não ficava mais à encargo apenas das famílias essa incumbência, mas às escolas, desenvolver esse tema de forma crítica e sistematizada com crianças e adolescentes. A importância dessa inclusão é que “[...] as ‘coisas’ só entram num sistema de significação quando lhes atribuímos um significado”, ou seja, ao Estado assumir essa tarefa, e dar notoriedade aos temas, passa a significá-lo (SILVA, 2010, p. 35).

O documento entende a sexualidade como “algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano” que abarca “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 outras questões tidas como problemas atuais daquele momento. A justificativa recai sobre a inserção desses conteúdos como temas transversais, com foco na atuação educacional e sua diferença do tratamento em ambiente familiar. Para Foucault (1999, p. 95), o “[...] dispositivo familiar”, isolada e com suas especificidades em relação ao poder “[...] pôde servir de suporte às grandes ‘manobras’ pelo controle malthusiano da natalidade, pelas incitações populacionistas, pela medicalização do sexo e a psiquiatrização de suas formas não genitais”. Seria então, necessário e urgente que se fizesse essa diferenciação, entre o que a educação pode proporcionar e o que a família faria referente a esse conteúdo.

Para alcançar esses objetivos, os PCNs propuseram trabalhar com os conteúdos transversalizados, ou seja, em diferentes áreas, dentro e fora dos programas das disciplinas. Para o trabalho dentro da programação o material foi organizado em três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (BRASIL, 1997b).

Apesar de ser um marco importante como política pública educacional, para Altmann (2001) o documento apresentou indicativos normalizadores da sexualidade, respaldado em uma visão biológica e essencializante de sujeito, sem problematizar a categoria sexualidade. O mesmo ocorre com a noção de gênero, ou seja, são apontadas as diferenças construídas social e culturalmente, mas não se problematiza as relações que advêm dessas diferenças (ALTMANN, 2001). Para a autora os PCNs buscaram mudanças em comportamentos através das práticas pedagógicas, desse modo, os discursos sobre o sexo almejavam produzir um aumento do controle sobre os corpos, visam a constituição de sujeitos autodisciplinados na vivência de sua sexualidade (ALTMANN, 2001).

A partir do Fórum Mundial de Educação, no ano de 2000, o país adotou o Compromisso de Dakar referente à Educação para Todos, que foi outro marco significativo para a área. Entre suas metas, a eliminação, até 2005, “das disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação”

(UNESCO, 2002, p. 20). De acordo com Saffioti (1992), as relações de gênero são conectadas dialeticamente, são internalizadas por homens e mulheres e para a superação dessas contradições “[...] é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades-direitos do outro gênero, ou seja, [...] inter-relacionam-se dialeticamente, dando, assim, ensejo à superação das contradições nelas contidas, através da prática política” (SAFFIOTI, 1992, p. 193). Faz-se necessário a exposição dessa lógica e um chamamento de ambos os gêneros para conseguirmos alcançar essa meta e quem deve garantir esse processo, entre outros, e a educação.

No ano subsequente, em 2001, foi estabelecida uma comissão para a participação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, na África do Sul. Esse evento foi importante, pois além de ter grande participação da sociedade civil, a delegação brasileira teve um papel significativo na proposição contra a discriminação baseada na orientação sexual que gerou repercussões posteriores. Ainda que não tenha sido aceita a resolução proposta, como desdobramento das discussões e atendendo as recomendações da Conferência, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), constituído pelas organizações da sociedade civil e o movimento LGBT⁶. O CNCD foi responsável pela deliberação para a criação de um programa de combate a homofobia que incluiu demandas do campo educacional (DANILIAUSKAS, 2011).

Ainda no ano de 2001, no governo do Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) pela Lei nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001. O documento previu a duração de dez anos e trouxe uma série de metas para a educação. Em síntese, apresenta como principais objetivos aumentar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades de acesso à permanência e a democratização da gestão no ensino público (BRASIL, 2001).

No tocante às questões de gênero o documento apontou uma estatística revelando o aumento de meninas matriculadas na educação

⁶ De acordo com Rogério Junqueira (2009, p. 15) a sigla LGBT possui muitas variações, entre elas: “acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros); um ou dois Q para ‘queer’ e ‘questioning’; U para ‘unsure’ (incerto) e I para ‘intersexo’”.

infantil, equiparando a inserção entre meninas e meninos, diferente do que ocorre em outros países. Outro ponto abordado diz respeito ao estabelecimento de critérios quanto ao enfoque dado nos livros didáticos referentes às questões de gênero e etnia, visando eliminar conteúdos discriminatórios (BRASIL, 2001). Também recomendou a inclusão nas diretrizes curriculares da formação docente os temas “gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” como um dos objetivos e metas para o ensino superior (BRASIL, 2001, p. 38). Ainda sugeriu nos objetivos e metas da Educação à distância e tecnologias educacionais a promoção de “[...] imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem a igualdade de direitos entre homens e mulheres” (BRASIL, 2001, p. 47).

De acordo com José Jairo Vieira, Carla Chagas Ramalho e Andréa Lopes da Costa Vieira (2017) o problema desse PNE é que não há um aprofundamento no tema, nem tampouco a apresentação de qual definição o texto trata, o que mostra um trato superficial sobre a temática. Como diz Saffioti (1992, p. 187) “O conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais”. Contudo, é importante destacar, que como Plano Nacional de Educação, documento oficial, a inserção do tema se mostra um avanço no prisma das relações de gênero, coadunando com as demais perspectivas democráticas que estavam em foco no campo educacional.

Para Vieira, Ramalho e Vieira (2017, p. 72), a admissão desse conteúdo no PNE “[...] é importante para podermos questionar a obrigatoriedade das professoras e professores neste contexto, como os demais atores envolvidos no ambiente escolar”. Contudo, é crucial lembrar que o PNE também é uma política curricular, e como tal, produtora de conhecimento escolar. Segundo Alice Casimiro Lopes (2004, p. 111), as políticas curriculares são também culturais, ou seja, “[...] é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” que para além

dos documentos, “[...] incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

Em 2002 foi lançado o II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), no qual as noções de gênero e sexualidade se mantiveram e foram ampliadas e pormenorizadas. No caso de gênero o termo aparece nove vezes, com diferentes menções, em diferentes espaços. Desde a formação de policiais e da área da saúde, apoio a pesquisas, estímulo a adoção, questões sociais relacionadas ao emprego até o incentivo “[...] a capacitação dos professores do ensino fundamental e médio para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no que se refere às questões de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação contra a mulher” (BRASIL, 2002).

O mesmo ocorreu referente ao conceito de orientação sexual, foi inserido um tópico que abarcava os itens relacionados às questões acerca da orientação sexual e outro que contemplava a população de “Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais – GLTTB”⁷ (BRASIL, 2002). Destaco a proposta de emenda à Constituição para a inclusão da “garantia do direito à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por orientação sexual” além de apoio a regulamentação referente a “parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo” e a “regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais” (BRASIL, 2002, p. 5). Esse excerto traz uma marca significativa, ainda que não seja diretamente ligada a educação, já que considera e expressa claramente outras possibilidades fora da matriz heterossexual. De acordo com Butler (2003, p. 39), “[...] certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural”, ou seja, às pessoas que não coadunam a lógica entre sexo-gênero-desejo e o documento contempla essas “[...] matrizes rivais e subversivas”, a saber, homossexuais e transexuais (BUTLER, 2003, p. 39).

⁷ Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais, destaco que utilizo a sigla conforme citado no documento do PNDH II (BRASIL, 2002).

Além disso o PNDH II prevê também o apoio a inclusão nos “currículos escolares de informações sobre o problema da discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a um tratamento igualitário perante a lei” (BRASIL, 2002, p. 6).

Também foram feitas variadas sugestões e proposições em diferentes campos, desde pesquisas sobre a situação sócio-demográfica, bem como sobre a violência praticada em razão da orientação sexual, além de programas de prevenção para a população GLTTB, apoio há capacitação de profissionais de várias áreas, de saúde, da comunicação, inclusive da educacional visando a “compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos GLTTB” (BRASIL, 2002, p. 9). A promoção de políticas públicas com o objetivo de melhorar as condições sociais e econômicas desse público, o estímulo para a inclusão em programas de direitos humanos estaduais e municipais “[...] da defesa da livre orientação sexual e da cidadania dos GLTTB” (BRASIL, 2002, p. 9).

O PNDH II trouxe avanços e pormenorizações não existentes no primeiro programa, incorporou diversas demandas do Movimento LGBT, contudo sua execução foi bastante limitada. Sua promulgação acabou por alavancar uma reação conservadora capitaneada pelas instituições religiosas católicas e evangélicas e suas representações no congresso nacional. Apresentando os primeiros indícios que os pequenos avanços conquistados pelo campo progressista seriam duramente combatidos e que o debate sobre gênero e sexualidade no Brasil deveria ser silenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se refletir sobre as políticas educacionais é fundamental entender o contexto histórico, social e cultural na qual elas foram elaboradas, além do para quem e por quem foram feitas. Resgatar essas características clarifica a seleção de critérios e os motivos que moveram essas proposições.

Os documentos localizados e analisados explicitam como o campo de políticas educacionais no Brasil é conflituoso, produz disputas em torno

das relações de poder e tende a manutenção de interesses hegemônicos que nesse caso específico, voltavam-se para a fixação de uma noção de gênero e sexualidade enraizada em uma perspectiva biológica e utilitarista, voltada ao combate de doenças sexualmente transmissíveis e no controle da gravidez precoce.

Contudo, apesar dessas características conservadoras, destaca-se a importância dos avanços trazidos pelo II PNDH. No entanto, essas políticas tiveram pouca visibilidade e impactaram pouco o campo educacional com sua publicação. Apesar de poderem ser sublinhadas como avanços nas políticas referentes aos temas analisados, não conseguiram ter potência para influenciar as demais produções decorrentes delas.

Ressalto que as políticas públicas educacionais devem focar as equidades e uma sociedade justa e democrática, com a garantia de direitos fundamentais e acesso a informação e a formação. Infelizmente, as produções analisadas tendem ao inverso, demonstrando o peso das relações de poder conservadoras e retrógradas na construção de políticas voltadas aos temas da sexualidade e do gênero no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n.2, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. *Educação e Sociologia*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Diretrizes para uma política educacional em sexualidade*. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996*. Estabelece o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*.

Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)*. Brasília, DF, 2002.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v29i1.41>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DANILIAUSKAS, M. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-095913/pt-br.php>. Acesso em: 20 out. 2019.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FRASER, N. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 59-78.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 13-52.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, V. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (org.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996. p. 213-236.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173-210.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, p. 11-19, maio 1985.

SACRISTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernâni F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, H. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.; BRUSHINNI, C. (org.) *Uma questão de gênero*. São Paulo: Rosa dos Tempos; Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. O currículo como representação. In: SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 31-69.

UNESCO. *Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural*. Paris, 2002. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. C. A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. *RPGE: revista on line de política e gestão educacional*, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Acesso em: 30 jan. 2020.

