



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/FCH**  
**MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

**BÁRBARA MAIA MORAIS**

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO DAS**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**

**DOURADOS-MS**

**2022**

**BÁRBARA MAIA MORAIS**

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO DAS  
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

**Linha de Pesquisa:** Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais.

**Orientador:** André Luiz Faisting

**DOURADOS-MS**

**2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

M828g	<p>Morais, Bárbara Maia.</p> <p>Gênero, sexualidade e direitos humanos : um estudo das políticas públicas de educação. / Bárbara Maia Moraes. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientador: Prof. André Luiz Faisting.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação em direitos humanos. 4. Políticas públicas da educação. I. Título.</p>
-------	--

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Marili, mãe solo, que me criou com muita garra e dedicação, sempre me dando seu apoio em meus estudos em meio às dificuldades e se desdobrando para poder me fazer um ser correto e justo.

Aos meus avós, Ramona e Oldemar, que sempre estiveram presente na minha criação e formação profissional, desde a graduação até o presente momento. Agradeço pelos almoços, conversas e cafezinho da tarde.

À minha tia Magaly, por me mostrar que não posso “carregar o mundo nas costas”.

À minha prima Isabela, pelas risadas e companheirismo de vida.

À minha amiga Tays Kohler, que nos momentos mais complicados da vida esteve presente me incentivando a ser uma pessoa melhor.

À minha amiga Bruna Marques, pelos “puxões de orelha” para escrever o quanto antes essa dissertação, pelas conversas, risadas e violão.

Ao meu pai, Bernardo Morais, que mesmo longe sempre se mostrou preocupado com a minha formação e muito orgulhoso por eu ter conseguido entrar no mestrado.

À minha madrinha Eva (Olá!!!), primeira mulher da família a ter uma graduação e por sempre me incentivar a estudar. Tenho muito orgulho de tudo o que a senhora é.

À Renata Freitas, minha namorada e companheira que esteve ao meu lado nos momentos finais dessa dissertação, pelo apoio, conversas e orientações.

À Marina Signoretti, que durante muitos anos esteve presente me incentivando a entrar e concluir o mestrado.

À minha colega de graduação e de mestrado, Almerinda Ribeiro, que mesmo distante, sempre me deu apoio para que pudéssemos, juntas, concluir mais esta etapa.

Ao meu orientador, professor André Luiz Faisting, com sua paciência e dedicação para que eu pudesse concluir esta etapa de ensino.

Ao professor Márcio Mucedula Aguiar, o qual participei de grupos de estudos e me incentivou a entrar para o mestrado.

À professora Alzira Salete Menegat, minha orientadora da graduação e professora do mestrado.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.*

Paulo Freire

## RESUMO

Essa dissertação busca analisar se os principais documentos norteadores da educação brasileira, como os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos I, II e III, a Base Nacional Comum Curricular, o Programa Nacional do Livro Didático e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul apresentam ou não as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual como proposta para a educação nacional. Como foco de análise, abordamos a Educação em Direitos Humanos como principal mecanismo para a condução das políticas públicas da educação, para que seja viável a construção de uma sociedade a partir de um ideal democrático, inclusivo e mais representativo. O objetivo é compreender como documentos de referência das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais abordam e orientam a gestão, a direção, a coordenação e os/as docentes a intermediar os conflitos existentes nas instituições de Ensino Médio referente ao preconceito e à discriminação enfrentados pela comunidade LGBTQIA+. Constata-se, através de um estudo de caso, referente à duas escolas públicas da cidade de Ponta Porã – Mato Grosso do Sul, que o maior impedimento para que a gestão escolar conduza de maneira significativa essas temáticas, ainda é a presença de grupos conservadores no segmento educacional, sejam fundamentalistas religiosos ou um discurso político reacionário, dificultando, assim, uma discussão mais ampla e científica acerca dos conceitos de gênero, sexualidade e orientação sexual.

**Palavras-chave:** gênero; sexualidade; Educação em Direitos Humanos; políticas públicas da educação.

## **ABSTRACT**

This dissertation seeks to analyze whether the main documents that guide Brazilian education, such as the National, State and Municipal Education Plans, the National Human Rights Education Plans I, II and III, the National Curricular Common Base, the National Textbook Program and the Mato Grosso do Sul Reference Curriculum present or not the themes of gender, sexuality and sexual orientation as a proposal for national education. As a focus of analysis, we approach Human Rights Education as the main mechanism for conducting public education policies, so that the construction of a society based on a democratic, inclusive and more representative ideal is viable. The objective is to understand how reference documents of national, state and municipal public policies approach and guide management, direction, coordination and teachers to mediate existing conflicts in high school institutions regarding prejudice and discrimination faced by LGBTQIA+ community. It is verified, through a case study, referring to two public schools in the city of Ponta Porã - Mato Grosso do Sul, that the biggest impediment for school management to lead in a significant way these themes, is still the presence of conservative groups in the educational segment, whether religious fundamentalists or a reactionary political discourse, thus hindering a broader and more scientific discussion about the concepts of gender, sexuality and sexual orientation.

**Keywords:** gender; sexuality; Human Rights Education; public education policies.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEDH** – Caderno de Educação em Direitos Humanos
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DNEDH** – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EDH** – Educação em Direitos Humanos
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQIA** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexual e Assexual
- MEC** – Ministério da Educação
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PEE – MS** – Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul
- PME – PP** – Plano Municipal de Educação de Ponta Porã
- PMEDH** – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
- PNDH** – Plano Nacional de Direitos Humanos
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNEDH** – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SED – MS** – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
- STF** – Supremo Tribunal Federal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE.....</b>	<b>14</b>
1.1. Fundamentos teóricos nos estudos de gênero e sexualidade na escola .....	14
1.2. Problematizando a heteronormatividade no ambiente escolar.....	24
1.3. Educação em direitos humanos, gênero e sexualidade na escola .....	33
<b>CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>37</b>
2.1. A Educação em Direitos Humanos e as políticas públicas educacionais .....	37
2.2. O Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais Curriculares .....	50
2.3. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular .....	59
2.4. O Programa Nacional do Livro Didático .....	66
<b>CAPÍTULO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>69</b>
3.1. O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul .....	69
3.2. O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Ensino Médio) .....	71
3.3. O Plano Municipal de Educação de Ponta Porã.....	74
3.4. O Projeto Político Pedagógico de duas escolas de Ponta Porã .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

A educação, enquanto instrumento de desenvolvimento intelectual e moral do ser humano, foi elevada a status de direitos humanos no contexto do pós-guerra, a partir dos esforços da Organização das Nações Unidas e com a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que em seu preâmbulo diz “*que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, para promover o respeito a esses direitos e liberdades*” (BRASIL, 1988).

A partir de então, é possível observar a movimentação no cenário internacional para garantir a educação a todos, mas também para torná-la um meio de promover o respeito à igualdade, dignidade e liberdade. No Brasil, com a Constituição de 1988 a educação ocupa espaço de direitos fundamentais, sendo direito de todos e dever do Estado, da família promover e incentivá-la, conforme artigo 205: “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

Portanto, ao lembrarmos que a educação é, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo e um meio para garantia de direitos e liberdades. Nesse sentido, ao observarmos o ambiente escolar, é possível perceber que este é um espaço de convívio deveras diversificado. No entanto, mesmo reconhecida algumas diferenças existentes entre os indivíduos, ainda se encontra muitas dificuldades e obstáculos dos mais diversos segmentos educacionais em reconhecer e compreender como estas diferenças devem ser trabalhadas no cotidiano para que contemple os mais variados tipos de características e identidades sociais que envolve os/as jovens/as e, também, as práticas pedagógicas.

Desta maneira, esta pesquisa tem como objetivo investigar os documentos que apresentam os caminhos pelos quais a educação brasileira deverá seguir ao que se refere ao gênero, sexualidade e orientação sexual. Estes documentos estão em conformidade com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e com a Constituição Federal de 1988. Além do mais, será ponderada a Educação em Direitos Humanos como consideração acerca da temática proposta.

A pesquisa será conduzida pelo aspecto de familiaridade com o tema, pois enquanto professora/pesquisadora LGBTQIA+<sup>1</sup>, foi possível constatar a necessidade de que é preciso observar de maneira crítica como as instituições escolares, sendo gestores/as, diretores/as, coordenadores/as e demais sujeitos envolvidos nesse ramo devem estar preparados para conduzir as diversidades sexuais que permeiam as relações de gênero e sexualidade. Diante de alguns anos de profissão, pude observar uma certa pendência acerca da temática dentro do espaço familiar. Logo, muitos sujeitos levam a discussão para o ambiente escolar, onde se sentem mais confortáveis em abordar os mais diversos temas, dentre eles, as relações de gênero, sexualidade e orientação sexual.

Visando analisar e compreender esses aspectos, num primeiro momento, o que consiste no primeiro capítulo dessa dissertação, será realizada uma abordagem teórica e conceitual sobre gênero, sexualidade, heteronormatividade e Educação em Direitos Humanos e demais conceitos que envolvem estes assuntos. A finalidade inicial é compreender cada um desses conceitos e como estão de alguma forma interligados. Em seguida, problematizaremos a heterossexualidade compulsória, temática da heteronormatividade enquanto única forma provável de sexualidade, onde em contrapartida outras sexualidades são silenciadas e invisibilizadas pela família, pela religião, pelo Estado e, também, pela escola.

Atualmente, é possível observar todo o caminho, muito árduo, pelo o qual o assunto já percorreu. No entanto, é necessário reconhecer um enriquecimento nas discussões referentes à gênero e sexualidade em nossa sociedade. Esses exemplos são facilmente encontrados nos meios de comunicação, como as telenovelas, filmes e séries de televisão. Porém, infelizmente, muitos ambientes sociais ainda negam uma conversa mais aprofundada sobre este assunto. A invisibilidade de LGBTQIA+ em alguns espaços, ainda permeia através dos ideais dos grupos mais conservadores presentes em nossa sociedade, onde estes grupos disseminam preconceitos e práticas discriminatórias para com aqueles que deixam de seguir os padrões heteronormativos. Dentre esses grupos mais conservadores, será evidenciado nesta discussão como a religião é um fator

---

<sup>1</sup>Por LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgênero, Travestis, Queer, Intersexual, Assexual) compreende-se que é um “movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade. O símbolo de ‘mais’ no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais”. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/> Acesso em: 13 jul. 2021.

incisivo e acaba inibindo o debate diante do assunto sobre gênero, sexualidade e orientação sexual.

Quando falamos sobre a questão da diversidade sexual no ambiente escolar, é possível trazer à tona o pensamento de Silva Junior (2010) sobre esta temática, para quem “as escolas oferecem certos obstáculos em inserir tópicos concernentes à educação sexual e essa relutância é intensificada na quase totalidade das instituições quando a problemática invade o território da homossexualidade” (SILVA JUNIOR, 2010, p. 42). Destarte, é necessário repensar as práticas pedagógicas que envolvem a diversidade sexual em determinados espaços, indispensável para que toda a comunidade escolar avalie como é tratado o assunto.

Além disso, é preciso expandir para uma educação em direitos humanos como “uma estratégia de longo prazo direcionada para as necessidades das gerações futuras” (CLAUDE, 2005, p. 37), isto é, ao se referir ao assunto da educação, é preciso ir além, sendo necessário compreender os planos e metas que diversos países têm proposto e realizado nas últimas décadas para que o efeito educacional tenha uma aplicabilidade de maior eficácia. Sendo assim, “é essencial elaborar programas educacionais inovadores a fim de fomentar o desenvolvimento humano, a paz, a democracia e o respeito pelo Estado de Direito” (idem, p. 38).

Perpassando pela discussão sobre Educação em Direitos Humanos, será de extrema relevância trazer as análises de Candau e Junqueira, cujas reflexões permitem analisar como a temática de gênero e sexualidade na Escola é conduzida pelos documentos que constroem e que, possivelmente, desembocam nas práticas pedagógicas. Estes/as autores/as demonstram e discutem a realidade sobre as dificuldades enfrentadas para lidar com a diversidade sexual nas escolas e os obstáculos enfrentados em concretizar de fato uma Educação em Direitos Humanos. Esse assunto será debatido ainda no primeiro capítulo.

O segundo capítulo tem como objetivo analisar os principais documentos que norteiam a Educação em nosso país. Ao refletirmos sobre a questão da diversidade sexual nas escolas, além da revisão da literatura sobre o tema, é preciso fazer uma análise dos documentos que tratam da educação em direitos humanos com foco nas questões de gênero e sexualidade. Assim, serão analisados alguns planos e propostas de políticas públicas educacionais para ressaltar se a referida temática aparece nesses documentos, no sentido de observar se os mesmos orientam para o respeito e o

reconhecimento da comunidade LGBTQIA+. Para tanto, serão analisados, entre outros, programas e diretrizes nacionais de educação em direitos humanos, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Reforma do Ensino Médio e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Diante desta ótica, é fundamental analisar a ausência/presença da temática sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual nos principais documentos que dão a direção pela a qual a educação em nosso país deve seguir. Logo, no decorrer desta pesquisa, compreenderemos se os documentos nacionais, estaduais e municipais da educação, condizem com a proposta de uma política pública que seja democrática em nosso país, visando a Constituição Federal de 1988.

O terceiro e último capítulo desta dissertação tem como objetivo analisar os documentos relacionados à esfera regional, sendo: o Plano Estadual de Educação - MS, o Plano Municipal de Educação da cidade de Ponta Porã - MS e o Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul. Todos esses documentos serão examinados através dos temas sobre gênero, sexualidade e orientação sexual. A proposta é compreender se os documentos citados estão em conformidade com os documentos nacionais que regem a educação brasileira. Portanto, é fundamental examinar estes documentos para a efetivação de uma educação que seja realmente voltada ao reconhecimento das diversidades.

Além dos documentos já citados, o terceiro capítulo envolve a análise do Projeto Político Pedagógico de duas instituições de ensino público da cidade de Ponta Porã, localizada na fronteira com o município de Pedro Juan Caballero - Paraguai. Para maior aprofundamento acerca desta análise, foi desempenhado um estudo de caso, no qual foram realizadas entrevistas com coordenação e direção para compreender qual a relevância do PPP na instituição escolar e como este documento auxilia a conduzir a temática de gênero, sexualidade e orientação sexual neste ambiente de ensino, além de alguns relatos a partir de conversas informais com alunos/as LGBTQIA+ que tive oportunidade de ouvir com base na prática escolar.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

#### 1.1 - Fundamentos teóricos nos estudos de gênero e sexualidade na escola

Na primeira edição de “História da Sexualidade”, publicada em 1976, é notória todas as transformações sociais as quais as palavras sexo e sexualidade têm enfrentado ao longo dos séculos, apresentando diversas finalidades em vários contextos históricos. Michel Foucault procura contribuir com esta discussão através de uma análise aprofundada da questão já mencionada. É interessante como Foucault busca em outras épocas a não privação ao que tange a questão da sexualidade, isto é, “as práticas não procuravam o segredo” (FOUCAULT, 1988, p. 9). Através desta afirmação, percebe-se que havia uma maior liberdade para que os indivíduos pudessem expor seus desejos ao que se refere a este tema.

No entanto, se observarmos a obra como uma análise das mudanças ao que diz respeito ao sexo e à sexualidade, é possível notarmos que já no século XIX as práticas ou mesmo uma conversa sobre esta temática passou a ser algo mais restrito. Nota-se comportamentos recatados e, até mesmo, vistos como algo censurável para a sociedade descrita. De acordo com Foucault,

a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo (FOUCAULT, 1988, p. 9).

Ao analisarmos a citação acima descrita, o tema proposto a ser discutido nessa dissertação passa por diversas transformações de compreensão diante da sociedade e em diversos momentos históricos. É perceptível como em uma determinada ocasião ele é anulado, onde a família não mais corresponde às expectativas de orientar e dialogar sobre gênero e sexualidade em seu seio. O assunto passa, então, a ser responsabilidade de outras instituições sociais. Se na Igreja esta temática muitas vezes passa a ser demonizada, cabe à instituição escolar se encarregar dessa função de saber lidar com o assunto e assim apresentar as diversidades para a comunidade. No entanto, não é simples discutir um tema considerado ainda por muitos como um tabu.

Partindo da análise foucaultiana, é importante considerar como, desde criança, esse assunto permeia as relações sociais e, principalmente, como acontece de uma forma invisibilizada. Dificilmente as famílias se sentem confortáveis em conversar sobre sexualidade, pois aprenderam, também, que este é um assunto a não ser comentado. Logo, segundo o autor,

as crianças, por exemplo, sabem-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Neste contexto, faz-se necessário levar esta discussão para o ambiente escolar, pois o tema da diversidade sexual ainda é visto por grande parte da sociedade com proibição. Há um relativo medo em falar sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual por parte dos sujeitos que estão envolvidos na construção do saber. A família anula a questão, a escola por diversas vezes é silenciada pelos atores que nela estão envolvidos direta e indiretamente. Para tanto, Foucault (1988) questiona:

E poderia ser de outra forma? [...] Explicam-nos que, se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente (FOUCAULT, 1988, p. 11).

Contudo, quando buscamos simbologias na socialização de uma criança, é preciso observar toda a influência que parte da sociedade patriarcal. Para Saffioti (SAFFIOTI, 2011, p. 44), patriarcado “é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”. Outras autoras também contribuem para o esclarecimento do conceito de patriarcado. Segundo as análises de Morgante e Nader (2014), “o uso de *patriarcado* enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres permite visualizar que a dominação não está presente somente na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política”. Logo, é possível compreendermos que “o patriarcalismo compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive, inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais” (MORGANTE; NADER, 2014, p. 3).

Desta maneira, compreendemos que a base de uma sociedade patriarcal é, sem dúvidas, a da dominação masculina, e as extensões que esta forma de sociedade

desenvolve, como normas de condutas sociais esperadas na infância dos indivíduos, por exemplo, pode ser comprovada a partir da análise de Silva (2013):

as anunciadas diferenças – em sentido literal – entre meninos e meninas nas sociedades são evidenciadas desde o nascimento: meninas usam roupas “rosa”; meninos, “azuis”... Durante o desenvolvimento cognitivo, ambos são educados a brincar de “boneca” ou de “carrinho”; de “panelinha” ou de “futebol”, demarcando a “delimitação do espaço” de cada um, ou seja, a “boneca”(personificação de um bebê de colo, do ato da maternidade)e a “panelinha” (a “cozinha”) assim como o “carrinho” (“homem” ao volante) e o “futebol” (esporte “de homem”) influenciam e reforçam a ideologia que reproduz a “submissão” feminina e a sobreposição masculina no status quo que designa a decodificação dos “papéis sociais” e as atitudes “inconscientes”, finalizando na inculcação do “modo de vida” das relações de gênero dispostas tradicionalmente, apenas para exemplificarmos as situações que ocorrem ao longo do processo de formação da criança, como provavelmente muitos de nós nos deparamos na infância (SILVA, 2013, p.14).

Ante esta perspectiva, notamos uma imposição trazida a partir de relações de poder dentro da nossa sociedade. Esta masculinidade se apresenta nos mais diversos espaços sociais. Diante disso, é plausível afirmar que “o princípio de masculinidade baseia-se na repressão necessária dos aspectos femininos – do potencial bissexual do sujeito; e introduzo conflito na oposição entre o masculino e o feminino” (SCOTT, 1995, p. 82). Infelizmente, no contexto do ambiente escolar não teria como ser diferente, já que a Escola reflete a própria sociedade. Todavia, é preciso resgatarmos a importância desta instituição para a formação dos indivíduos, ou seja,

O contexto social da Educação é uma das vias de acesso ao conhecimento crítico da realidade sociocultural que fazemos parte [...] a sexualidade é, sem dúvida, uma construção. Construção de valores ‘modernos’, de condutas éticas, de um processo contínuo da percepção de quem somos em condições históricas, culturais e de inter-relações humanas específicas [...] discutir a sexualidade é discutir a vida (direito fundamental do ser humano garantido por Lei). É discutir o preconceito sexual, a violência contra a orientação sexual ‘homo’, a discriminação, a exclusão de grupos ditos ‘minoritários’ (SILVA, 2013, p. 20-21).

Desta maneira, a autora contribui para que façamos uma reflexão de como a educação pode vir a contribuir sobre o que será orientado aos/às jovens que são pertencentes a este contexto da escola. A necessidade de discutirmos e levantarmos questões sobre esta temática é fazer valer o direito das chamadas minorias sociais<sup>2</sup>. Quando falamos de minorias sociais, este é um conceito que não se restringe aos

---

<sup>2</sup>São exemplos de minorias sociais, atualmente, negros, indígenas, imigrantes, mulheres, homossexuais, idosos, pessoas com deficiência, moradores de rua, entre outros grupos sociais.

números, mas sim num contexto de desfavorecimento ao que tange oportunidades dentro de uma sociedade que se denomina democrática, ou seja, onde, em teoria, todos e todas devem ser tratados de forma igualitária.

No que se refere à sexualidade juvenil, Silva ainda aponta o seguinte:

É uma questão que necessita de discussão acerca do contexto social em que jovens das diversas classes sociais estão inseridos, através de fatos, valores morais e éticos, práticas culturais, visões de mundo locais e globais, grupos de pertença e construção de personalidades que possam vir a identificar o "homem" e a "mulher" em torno da garantia de sua própria vida sexual, que é diversa, qual seja: hetero, homo, bi ou transexual (SILVA, 2013, p. 22).

Essa discussão nos leva à necessidade de pensar nos estereótipos, que pode ser compreendido como um “conjunto de características que ‘definem’ o papel do indivíduo”, ou seja, esta percepção remete à “uma atribuição de características específicas que ‘resulta na internalização, por parte dos indivíduos e grupos, das características que diferenciam os papéis que cada um dos sexos pode desempenhar na sociedade’” (SARAIVA, 2005, p. 37).

Partindo desta análise, podemos exemplificar com as concepções de Silva sobre a sexualidade, interligando o conceito de estereótipo à condição sexual de pessoas gays e lésbicas. Se observarmos o padrão exigido pela sociedade diante das possíveis manifestações do corpo, há um preconceito eminente construído através das relações sociais para que o padrão heteronormativo seja assegurado. Este pensamento retoma ideais retrógrados sem que haja uma perspectiva de respeito às diferenças e diversidades sexuais. Para tanto, segundo a autora,

Os estereótipos de “masculinidade” e “feminilidade” que a sociedade impõe a determinados sujeitos, “gays” e “lésbicas”, como o “homem afeminado” e a “mulher masculinizada”, contribuem para a reprodução do preconceito e da discriminação de um aspecto que é privado, o “modo de ser de cada um de nós” (que deve, para o “padrão heterossexual”, ser “eminente homem macho” e “mulher fêmea” em “papéis sociais pré-determinados”) (SILVA, 2013, p. 21).

Contudo, quando os comportamentos esperados numa sociedade patriarcal não são contemplados, aparecem os mais diversos tipos de “brincadeiras” e, logo, num momento mais problemático, é possível chegar à questão do bullying, definido como “comportamentos agressivos de intimidação ao outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e

frequente” (PEREIRA, 2002, p. 16). Esta prática é muito comum no ambiente escolar e pode ser exemplificada através de situações como agressões verbal e física, danos à propriedade material, isolamento social da vítima, entre tantas outras situações que acabam por provocar o constrangimento a quem está padecendo com estas práticas discriminatórias e degradantes.

Ao relacionarmos estas questões – masculinidade, estereótipos, bullying – ao espaço escolar, Silva (2013) nos sugere qual seria a função da escola como a resolução dos mais diversos conflitos que se desenvolvem neste espaço.

A própria Escola enquanto Instituição precisa aprimorar conhecimentos e compreender que a sociedade é dinâmica, que caminha em constante transformação histórica e que os aclamados processos educacionais baseados na Teoria da Educação necessitam de práxis social – sem “pragmatismos” forçados – para que ações concretas, eficazes, de diálogos e reconhecimentos de que podemos – e devemos – transmutar o desnivelamento social, cultural e simbólico que ainda “habita” o ensino brasileiro (assim como o todo social) sejam de fato, fatos (SILVA, 2013, p.15).

Para tanto, há a necessidade de a instituição escolar reconhecer as mais diversas mudanças que ocorrem de maneira constante em nossa sociedade, principalmente no que envolve os/as jovens. Contudo, “o ‘papel social’ do professor e da professora é discorrer sobre o preconceito, falar abertamente, sem medos. Falar com sutileza, sem ofender os que cometem o crime da intolerância” (SILVA, 2013, p.16). Diante dessa perspectiva, nota-se a importância do/a docente enquanto mediador/a de conflitos, para que aquele que comete o crime não venha mais a repetir tais atitudes discriminatórias. O espaço de discussão é para possibilitar que o tema não seja silenciado, seja pelos/as estudantes ou por parte daqueles que exercem uma certa autoridade no meio escolar.

Diante desta concepção é necessário frisar as dificuldades que a escola como um todo, seja pelos/as gestores/as, seja pelos demais grupos pertencentes ao ambiente escolar, acabam enfrentando. De acordo com Junqueira

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) que não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Ao pensarmos sobre as raízes da escola brasileira, segundo Junqueira, é possível notar os padrões sociais que foram construídos ao longo do tempo. Há um determinante

nessa concepção no que reflete a discussão proposta. Os valores introduzidos no espaço escolar têm como objetivo estimar determinados grupos em detrimento de outros.

De acordo com César (2009, p. 43), “a sexualidade foi o instrumento de separação que criou delimitações entre práticas sexuais bem educadas e as demais, que ocupariam lugar indefinido ou bem demarcado para além das fronteiras da normalização”. Partindo dessa análise, a autora ainda reforça, retomando Foucault, que “o conceito de sexualidade que pertence a nossa história nasceu como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade” (idem). Significa dizer, que a sociedade, em se tratando da sexualidade, encara o assunto da heterossexualidade como normalizada, enquanto a questão da homossexualidade pode ser analisada a partir de uma perspectiva de anormalidade. Ainda segundo César,

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 (CÉSAR, 2009, p. 44).

Embora o foco desse trabalho seja a forma como a sexualidade é mencionada e tratada nos documentos norteadores da educação brasileira enquanto política pública, não podemos tratar desse tema sem, antes, tratar o conceito de gênero. Para Scott (1995),

gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

De tal modo, aos discorrermos sobre gênero, o termo “torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). Logo, os padrões sociais que são construídos historicamente em nossa sociedade também refletem na conduta de mulheres e homens LGBTQIA+.

Desta maneira, é possível percebermos a necessidade da aplicabilidade da discussão e reflexão acerca da diversidade sexual nos mais diversos espaços, especialmente no ambiente escolar. Concomitantemente, “é necessário garantir a igualdade a partir do reconhecimento da diferença e, conseqüentemente, do respeito a

ela” (CANDAUI, 2008, p. 5), pois diferentemente do que o senso comum nos propõe ou mesmo a Constituição Federal de 1988 que “somos todos iguais”, ao refletirmos sobre o assunto de forma aprofundada, percebemos que somos todos/as diferentes entre si e essas diferenças merecem e devem ser compreendidas e reconhecidas nos múltiplos espaços sociais.

Sobre o conceito de gênero nas ciências humanas, Nader argumenta:

O termo gênero foi tomado de empréstimo passando a designar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, implicando, portanto, na rejeição do determinismo biológico implícito nessa categoria e estabelecendo o caráter relacional das identidades feminina e masculina (NADER, 2014, p. 12).

Neste sentido, é possível entender, de acordo com a autora, que “representando o aspecto social das relações entre homens e mulheres, gênero é um conceito que se distingue do conceito biológico de sexo” (NADER, 2014, p. 12). Desta maneira, o conceito de gênero passa pela atribuição dos padrões sociais construídos socialmente (sendo imposto ao sexo biológico – macho ou fêmea) seja na família, na escola, na Igreja ou nos mais diferentes meios de socialização no qual fazemos parte ao longo de nossa existência. Portanto, “são comportamentos construídos socialmente que nos direcionam e nos fazem compreender o que é ser homem e o que é ser mulher (OLIVEIRA; SILVA; SALVA, 2011, p. 103). Para Nader (2014),

falar de gênero em vez de sexo feminino ou sexo masculino tem, pois, implicações políticas e sociais. Seu conceito representa um marco decisivo na rejeição do determinismo biológico nas relações entre homens e mulheres na sociedade, imprimindo à identidade feminina e masculina um caráter histórico e cultural. (NADER, 2014, p. 14)

Desta forma, é possível percebermos a importância em discutir o conceito de gênero para a melhor compreensão dos padrões sociais impostos por uma sociedade conservadora<sup>3</sup> que, muitas vezes, determina o que pode ser considerado certo ou errado, julgando comportamentos sociais a partir de sua própria ótica. Para Silva (2013),

as relações de gênero, de separações históricas entre "meninos" e "meninas" e que ainda hoje causam polêmicas dentro das escolas são atitudes

---

<sup>3</sup> De acordo com Guidotti, ao citar Willaime (2012), conservador pode ser definido como “grupos ou indivíduos que recusam a sociedade moderna e suas transformações, oriundas das distintas interações que comportam aspectos culturais, econômicos, sociais, estéticos e políticos, para dispormos de alguns exemplos” (GUIDOTTI, 2020, p. 44)

conservadoras que refletem a quase inexistência de um debate que problematize determinados comportamentos que são incompreensíveis na Pós-Modernidade (SILVA, 2013, p. 18).

Todavia, esses grupos e atitudes conservadoras estão em todos os setores da sociedade e permeiam as mais diversas relações sociais. Desta maneira, quando analisamos a instituição escolar e o que tange a temática acerca da sexualidade e diversidade sexual, é necessário abordar as diversas dificuldades que gestores/as e docentes apresentam em proporcionar uma abertura para o diálogo com os/as jovens. Muito desse pensamento conservador está relacionado à uma perspectiva religiosa no tratamento desses e de outros assuntos<sup>4</sup>.

Partindo desta perspectiva, “a naturalização das práticas religiosas na escola pode proporcionar intolerância, discriminação e a monopolização da escola por religiões hegemônicas em detrimento à diversidade religiosa” (GUIDOTTI; FAISTING, 2020, p. 59). Logo, assuntos pertinentes às realidades dos/as jovens acabam, muitas vezes, sendo deixados de lado ou, também, tratados a partir de uma perspectiva preconceituosa que tem como base o senso comum e, conseqüentemente, o não aprofundamento no conhecimento científico e/ou sociológico acerca do assunto. O viés religioso conduz todas as restrições sociais impostas sobre o corpo, a sexualidade e a diversidade sexual. O aspecto religioso fomenta a ideia do corpo comportado, escondido, ideário de pureza e meio de reprodução. Com isso, acarreta à negação do prazer e a construção de outras identidades de gênero, senão aquelas referendadas socialmente.

No Brasil, a questão religiosa e sua relação com o espaço público ganha espaço a partir da década de 1960, principalmente no meio acadêmico (GUIDOTTI; FAISTING, 2020, p. 42), isto é, “o que traz a necessidade compreensiva desse fenômeno são as novas configurações originárias dos movimentos provenientes das religiões e seu entrelaçamento com a política, a cultura, a economia” (idem), além, é claro, a educação. De acordo com os autores, “é evidente que o Brasil apresenta uma história permeada pela presença religiosa no que se diz respeito aos assuntos públicos” (ibidem). Não obstante, normas de conduta religiosa permeiam as nossas relações sociais em todas as esferas de socialização, de forma que compromete em vários níveis as liberdades individuais. Ou seja,

---

<sup>4</sup> Como exemplo: a descriminalização do aborto, descriminalização da maconha, eutanásia, entre outros.

Toda essa nova movimentação traz consigo elementos que interferem na sociedade, não exclusivamente na religiosidade dos indivíduos, mas também nas condutas de vida concebidas pelas religiões e suas influências nos debates quanto às questões não religiosas. Não é difícil identificar, por exemplo, o discurso religioso quando se debate temas como a interrupção voluntária da gravidez, a união homoafetiva, a diversidade sexual, as questões de gênero, a utilização de contraceptivo, a eutanásia, a diversidade étnica e cultural, o ensino de conhecimentos científicos, a (in)justiça, punição e criminalidade, enfim, questões de interesse público que são, muitas vezes, influenciadas pelas vertentes fundamentalistas e dominantes (GUIDOTTI; FAISTING, 2020, p. 43).

Destarte, pensando a escola como um espaço público e democrático, os mais diversos temas citados no trecho acima deveriam compor as discussões, seja dentro de sala de aula, seja através de palestras e envolvimento dos demais sujeitos comprometidos na formação dos/as jovens do Ensino Médio brasileiro. Seffner afirma que

a escola é um espaço público, e necessariamente laico. Desta forma, aquilo que as religiões pensam e dizem acerca da sexualidade humana não deve virar regra dentro da escola. As regras da escola são as regras do espaço público, regras democráticas de convívio, valorização e respeito da diferença. Escola não é igreja e professor não é sacerdote ou pastor. Quem quiser participar de um espaço onde homossexuais não entrem pode criar o seu espaço para isto, mas a escola não é local onde isso possa ser feito (SEFFNER, 2009, p.135).

Desta maneira, ao considerarmos todas as situações a qual permeiam as práticas pedagógicas, sejam por uma vertente religiosa ou por outras formas de conhecimento (como o próprio senso comum), é possível afirmar, partindo desta perspectiva, que “quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade” (JUNQUEIRA, 2012, p. 75). Portanto, os/as estudantes que fogem às condutas esperadas por determinados grupos são conseqüentemente excluídos do convívio social, acarretando em uma marginalização escolar. Para tanto, o autor complementa que

na escola, antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos socio curriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidos, nomeados, (des)valorizados. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização (JUNQUEIRA, 2012, p. 80).

Partindo desta perspectiva, Junqueira (2012) contribui de forma significativa para refletirmos sobre como as práticas pedagógicas rotineiras se eximem ao lidar com um assunto que é, muitas vezes, reprimido pela sociedade. É basilar não apenas interpelar as

práticas preconceituosas e/ou discriminatórias no ambiente escolar, mas também trazer à tona uma discussão aprofundada com todos os segmentos da comunidade escolar com a finalidade de propor o reconhecimento de grupos diferentes e das diferenças que isso acarreta no convívio escolar.

Para tanto, é fundamental entender “se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (BRAH, 2006, p. 374). Nesse contexto de reflexão e discussão proposto até o momento, é possível percebermos que, infelizmente, ao lidar com as diferenças no espaço escolar, esta ainda aparece como forma de desigualdade e opressão por parte dos sujeitos sociais que ali estão inseridos. No entanto, “uma instituição que atenta para as especificidades das crianças, que privilegie uma pedagogia da e para as diferenças possa contribuir para a desconstrução de hierarquias entre os sexos” (OLIVEIRA; SILVA; SALVA, 2011, p. 106).

Ao analisar as relações de gênero no ambiente escolar, Junqueira compreende que

ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa *generificação* dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização (JUNQUEIRA, 2012, p. 73).

Diante desta concepção, percebemos que, ao invés das práticas pedagógicas proporem uma desconstrução no que reflete as relações de gênero, elas, muito pelo contrário, acabam por reforçar cada vez mais os estereótipos que estão enraizados na sociedade como um todo.

Como argumenta Junqueira (2012, p. 73), “um professor que, aos berros, cobra de um aluno que vire ‘homem’ pode sentir-se um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero”. Perante esta situação, percebemos que uma figura que, geralmente, transmite exemplos a serem seguidos, que é a figura do/a professor/a, acaba por reforçar as práticas discriminatórias ao invés de construir para um ambiente mais justo e livre de preconceitos. Outras autoras complementam ainda, ao que se refere às relações de gênero no ambiente escolar, que “o papel do professor e da professora é questionar, problematizar, interrogar e ser parceiro(a) na construção desses outros modos de ser homem e de ser mulher” (OLIVEIRA; SILVA; SALVA, 2011, p. 109). Portanto, o professor/a deve ser

uma figura que nos traz um senso crítico diante dos padrões sociais impostos para meninos e meninas. Neste sentido,

as escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na (re)produção de hierarquias opressivas (JUNQUEIRA, 2012, p. 74).

Contudo, é fundamental uma discussão ao que alude à uma Educação em Direitos Humanos que seja verdadeiramente eficaz. Tratando das mais diversas temáticas e, principalmente, ao que tange as discussões sobre sexualidade e diversidade sexual como uma maneira de buscar no ambiente escolar um amparo para os/as jovens desenvolverem projetos e discussões para que esta temática seja difundida de uma forma apropriada pela comunidade escolar de maneira conjunta.

## 1.2 - Problematizando a heteronormatividade no ambiente escolar

Partindo de uma perspectiva voltada para a sexualidade e a diversidade sexual no que se refere ao ambiente escolar, resgatamos o conceito de heterossexualidade compulsória onde, segundo Schwade, este conceito “diz respeito à imposição de um modelo e conteúdo de relacionamento” (SCHWADE, 2010, p. 60). Segundo Silva, citando Adrienne Rich (1980/2010), heterossexualidade compulsória

compreende a heterossexualidade como uma instituição política, em relação a qual, a mulher tem sido parte da propriedade emocional e sexual dos homens e que sua autonomia e igualdade ameaçam a família, a religião e o Estado. As mulheres são tradicionalmente controladas pelas instituições: a maternidade em contexto patriarcal, a exploração econômica, a família nuclear etc. A heterossexualidade compulsória é fortalecida por meio da legislação, como um *fiat* religioso, pelas imagens midiáticas e por esforços de censura.<sup>5</sup>

Ainda segundo o autor, analisando este conceito, enfatiza-se que “para a maioria das culturas, um homem e uma mulher de ‘verdade’ são heterossexuais. Um gay é supostamente efeminado, uma lésbica é supostamente masculinizada”<sup>6</sup>. Sendo assim, o modelo ideal – obrigatório – de relacionamento proposto pela sociedade é que o sexo masculino deseje o sexo oposto e vice-versa. Esta imposição ocorre nas mais diversas

---

<sup>5</sup>Disponível em: <https://www.algosobre.com.br/psicologia/heterossexualidade-compulsoria-a-obrigacao-de-desejar-o-sexo-oposto.html> Acesso em: 22 jul. 2022.

<sup>6</sup> Idem.

esferas sociais, sendo reforçada pela família, escola, religião e Estado, como já citado anteriormente.

Para Junqueira, “a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de *heterossexualização compulsória*” (JUNQUEIRA, 2012, p. 66). Ao refletirmos sobre este conceito e suas implicações, a instituição escolar como processo de ensino e aprendizagem, ao tratar das questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual, esbarra na naturalização da heterossexualidade. Logo o que se apresenta como “diferente” desta perspectiva heteronormativa – sejam gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros ou transexuais – pode ser visto como um desvio de conduta por parte da sociedade, bem como suas alusões no contexto escolar. Ainda de acordo com Junqueira, ao observarmos o ambiente escolar,

as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvo de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Estas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra (JUNQUEIRA, 2012, p. 70).

Ao refletirmos sobre este conceito, podemos compreender, segundo César (2009), que,

se assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências humanas será possível formular novas epistemologias da sexualidade na escola. No mesmo sentido, mas radicalizando os questionamentos, isto é, problematizando a hegemonia linguística e cultural organizada a partir da heterossexualidade compulsória, a perspectiva dos estudos de gênero pode trazer à luz a heteronormatividade predominante nas práticas e discursos escolares. Sob tal perspectiva teórica, revela-se que o currículo possui uma matriz que, além de masculina, é heterossexual (CÉSAR, 2009, p. 48).

Logo, sujeitos da instituição escolar, sejam diretores/as, coordenadores/as, professores/as e/ou alunos/as, buscam, muitas vezes, invisibilizar as discussões ao que diz respeito à sexualidade, diversidade sexual e respeito às diferenças que se desenvolvem nas práticas educativas de seu cotidiano. Posto isto, percebemos que a heterossexualidade é vista e apreciada enquanto condição inata e naturalizada do ser humano independentemente do meio social no qual ela está implicada e, portanto, “a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero como

lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha” (JUNQUEIRA, 2012, p. 71).

Além das condutas sociais, podemos pensar sobre a questão da linguagem, seja em nosso cotidiano ou até mesmo no ambiente escolar. Assim, de acordo com Louro (1997), observar o que é dito é pertinente, mas também o que não é dito se faz necessário ao discutirmos esta temática, ou seja, o que é silenciado pelos sujeitos que contemplam o meio escolar também faz parte desta análise. Para tanto, a autora observa como principal modelo de silenciamento o tratamento que é dado aos/às homossexuais nas escolas.

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento - a ausência da fala - aparece como uma espécie de garantia da 'norma' (LOURO, 1997, p. 67-68).

Desta maneira, segundo a autora, a instituição escolar, ao negar a existência de homossexuais e, logo, da homossexualidade e em sala de aula, muitas vezes “acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 1997, p. 68). Ainda de acordo com a autora, a escola, por sua vez, não apenas reproduz as relações de gênero e sexualidade que estão em nossa sociedade, mas também acaba por produzir as mais diversas concepções binárias. Portanto, ainda segundo Louro, ressalta-se que não há equívocos “de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (LOURO, 1997, p. 81).

De acordo com César (2009)

Pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/os vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica tendo em vista a diversidade sexual presente no universo escolar. Alunas/os e professoras/es *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido (CÉSAR, 2009, p. 48).

Diante desta argumentação, é fundamental apontar que as “preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive aos adultos) que convivem na escola” (LOURO, 1997, p. 76). Sendo assim, de acordo com a autora, é possível percebermos, segundo esta análise, que além de vigiar os comportamentos das crianças e adolescentes, os indivíduos que são pertencentes à instituição escolar vigiam também comportamentos relacionados à sexualidade de diretores/as, coordenadores/as e professores/as que não são pertencentes à “norma”, pois há a necessidade de que todos e todas estejam de acordo com a heteronormatividade. Logo, os sujeitos adultos - LGBTQIA+ - são em vários momentos marginalizados, seja pelos demais indivíduos daquele meio social ou até mesmo pelas famílias dos/as jovens, isto é, dos alunos e das alunas que frequentam o ambiente escolar. De acordo com a autora,

quando uma figura de destaque assume, publicamente, sua condição de gay ou de lésbica também é freqüente que seja vista como protagonizando uma fraude; como se esse sujeito tivesse induzido os demais a um erro, a um engano. A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a "essência" do sujeito (LOURO, 2000, p. 7).

Ao analisarmos este argumento, é possível abrangermos à uma discussão ao que tange o que compõe o indivíduo enquanto ser social. Sendo assim, é evidente que ao assumir a sexualidade publicamente, visto que a norma é heterossexual, este sujeito, muito provavelmente perderá a sua credibilidade aos olhares dos demais indivíduos que compõe esta “norma”, ou seja, sujeitos heterossexuais e que compactuam com a heteronormatividade. Diante deste aspecto, é que há a necessidade de uma problematização das discussões acerca da sexualidade e da diversidade sexual.

Louro (1997) chama a atenção para a questão do reconhecimento e aceitação por parte dos/as jovens ao que diz respeito à homossexualidade. Para tanto, segundo a autora, ao que se refere a esse contexto, é fundamental que “ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade” (LOURO, 1997, p. 83). Aparentemente, esta não é uma situação simples de ser trabalhada se analisarmos como a escola intermedia estas questões. O problema é muito mais abrangente, é necessário que haja um diálogo muito aprofundado por parte de adultos que se reconhecem e se aceitam enquanto homossexuais ou até mesmo por parte

de pessoas heterossexuais que compreendam a luta, para que assim haja um maior esclarecimento acerca deste assunto.

Quando discorremos sobre esta temática, é imprescindível questionar a necessidade de averiguar essas diferenças existentes em nossa sociedade, bem como na instituição escolar. Dessa forma, compreendemos que estas diferenças estão interligadas com as relações de poder, logo é um campo político.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos. [...] Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 84-86).

Portanto, de acordo com Louro “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política (LOURO, 2000, p. 5). Para tanto, a autora compreende que a sexualidade é construída nos mais diversos meios sociais nos quais pertencemos e vivenciamos ao longo dos anos. Apesar de muitos indivíduos acreditarem que a sexualidade é natural, Louro propõe que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente ‘natural’ nesse terreno” (LOURO, 2000, p. 6).

Diante desse aspecto, é possível afirmarmos que se a sexualidade é construída socialmente e, também pode fazer parte de um processo de desconstrução social, logo, é necessário discutir a sexualidade no campo político e social, como já mencionado, e não apenas no campo biológico. Assim, “é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (idem).

Ao partirmos para este campo de análise, a sexualidade compõe as identidades sociais. Desta forma, “essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na

medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais” (LOURO, 2000, p. 6). Os sujeitos sociais constroem sua identidade a partir do contato com outros indivíduos e, mais que isso, acabam por formar grupos no qual se identificam nas mais variadas formas, compreendendo, assim, as mais diversas redes de interação com os sujeitos que são identificados neste contexto, o que Louro chama de “grupo social de referência”. Para tanto, “as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais” (idem).

Contudo, nossa sociedade apresenta relações sociais na qual há uma estrutura hierarquizada nos diferentes espaços de convívio, que classifica identidades sociais. Há uma padronização imposta pela sociedade na qual os indivíduos, para serem aceitos e acolhidos pelo grupo, devem necessariamente segui-la. A partir disso, Louro expõe que

em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000, p. 9).

Ao trazermos esta análise para o espaço escolar, fica evidente que há uma dificuldade em conduzir esta temática, pois ao mesmo tempo em que é preciso conduzir a um padrão heteronormativo, também há uma barreira muito difícil de ser quebrada para falar sobre sexualidade. Diante desse impasse, a autora afirma que

a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta (LOURO, 2000, p. 17).

Portanto, ao refletirmos sobre como este assunto é abordado nas escolas, nota-se que “as perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle” (LOURO, 2000, p. 18). Ao que remete aos sujeitos não heterossexuais, ou seja, aos que fogem à norma, essas ideias geralmente são ainda mais reforçadas. Para tanto, Louro exemplifica que, “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da

homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2000, p. 18).

Essa violência se apresenta de variadas maneiras no ambiente escolar como “piadas”, marginalização, demonização do outro – do diferente – e até a violência física. Desta maneira, percebemos que “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO, 2000, p. 19).

Logo, de acordo com a autora, “a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual” (LOURO, 2000, p.20), pois a homofobia é expressa de várias formas no ambiente escolar, como o afastamento ou a ridicularização de pessoas não-heterossexuais. Assim, é notório que a exclusão de pessoas não heterossexuais nos diversos contextos sociais “é sistematicamente acompanhada pela construção de um conjunto de representações simplificadoras e desumanizantes sobre elas, suas práticas sociais e seus estilos de vida” (JUNQUEIRA, 2009, p. 31). Porém, segundo Louro,

de um modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, "o/a enrustido/a". De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar "outras" identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais (LOURO, 2000, p. 20).

No entanto, “para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, ‘assumir’ a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização” (LOURO, 2000, p. 21). Nesse sentido, há uma enorme dificuldade de jovens homens gays e mulheres lésbicas de expressar livremente sua sexualidade nos espaços sociais, igualmente no ambiente escolar, pois parte dos sujeitos que se entendem enquanto normativos ainda encaram a homossexualidade a partir de uma ótica de julgamentos e discriminações. Desta forma, a autora remete à perspectiva de uma “pedagogia da sexualidade”, onde a escola acaba “legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2000, p. 21).

Pensando no aspecto social e cultural que toda essa discussão nos leva, é interessante como Louro observa que

as instituições e os indivíduos precisam desse "outro". Precisam da identidade "subjugada" para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam. Assim, podemos compreender por que as identidades sexuais "alternativas", mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta (LOURO, 2000, p. 21).

Assim, percebemos que para que um grupo seja dominante, há a necessidade de outro ser dominado, ou seja, heterossexuais conseguem sustentar suas identidades ao mesmo tempo que menosprezam e marginalizam homossexuais. Há uma relação de poder e, logo, uma relação hierarquizante nessa discussão. As dificuldades enfrentadas “atualmente, renovam-se os apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais” (LOURO, 2000, p. 22), isto é, como exemplo, a família tradicional, “declinada sempre no singular: a “única família natural”, patriarcal, biologicamente radicada, fundada na união monogâmica homem-mulher” (JUNQUEIRA, 2018, p. 454).

O formato que não compactua com este padrão, muitas vezes, é visto com desprezo por parte da sociedade. Portanto, é preciso muito mais do que apenas discutir sobre esta temática nos espaços sociais, mas é fundamental que seja reconhecida e respeitada a diversidade sexual que abrange todo o seio da nossa sociedade. Seguindo esta linha de análise, Junqueira acredita que, nesse aspecto,

engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não negociáveis” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Portanto, mais uma vez, é imprescindível mencionar as categorias que contribuem para que esta hierarquização dos gêneros e da sexualidade sejam perpetuadas ao longo dos anos em nossa sociedade. Observamos que há um discurso hegemônico por parte de grupos conservadores ao que diz respeito à esta temática e, em todos os espaços sociais buscam reforçar uma classificação dos sujeitos e de seus corpos. Sendo assim, para os indivíduos mais conservadores, seria necessário obstruir as

discussões sobre gênero e sexualidade, e é nesse sentido que o autor compreende que ao falarmos acerca desse assunto implicaria numa visão de afrontamento, ou seja, “tal agenda político-ideológica, ao subverter a ordem natural da sexualidade, comportaria uma autêntica ameaça à ‘família natural’, ao bem-estar das crianças, à sobrevivência da sociedade e da civilização” (JUNQUEIRA, 2018, p. 453). Contudo, diante deste cenário, na escola não seria diferente, logo

o campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos<sup>7</sup>, e parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

Neste aspecto, percebemos que há uma dificuldade em compreender a necessidade de abordar os temas ao que tange as análises e reflexões sobre os Direitos Humanos para que seja construída uma sociedade mais libertadora e democrática, pois estes grupos “preconizam uma política ancorada no fundamentalismo religioso, hiperconservadora no terreno da moralidade privada” (JUNQUEIRA, 2018, p. 457). Assim, o autor aponta que

de fato, evidencia-se na atuação dos/as missionários/as da “família natural” o rechaço a ações voltadas a reconhecer as mulheres como sujeito, legalizar o aborto, combater o feminicídio, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento entre pessoas de mesmo sexo (“gaymônio”) e garantir-lhes o direito de adotar, ampliar o acesso a novas tecnologias reprodutivas, assegurar a jovens e adolescentes informações sobre saúde sexual, promover o sexo seguro, despatologizar a transexualidade, reconhecer o direito à autodeterminação da identidade de gênero e à mudança de sexo, implementar políticas educacionais de igualdade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual. Divórcio, contracepção, equidade salarial entre homens e mulheres e coibição de violência física ou psicológica por parte dos pais na educação dos/as filhos/as também costumam figurar entre os alvos da indignação desses cruzados (JUNQUEIRA, 2018, p. 457).

Acerca desta análise, o movimento antigênero coopera para que o senso comum seja cada vez mais enraizado ante esta discussão. De acordo com o autor, o “discurso antigênero insiste em atribuir à ‘teoria do gênero’ um caráter especulativo, incerto e não científico, opondo-a à certeza daquilo que considera ‘ciência’” (JUNQUEIRA, 2018, p. 459), ou seja, há uma ânsia em reforçar o descrédito do conhecimento científico ao que se refere ao campo das questões políticas, sociais e culturais.

---

<sup>7</sup>Ao mencionar “desses movimentos”, o autor se refere aos grupos no qual ele denomina de “antigênero”.

### **1.3 - Educação em direitos humanos, gênero e sexualidade na escola**

Ao longo dos anos, diversos documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) abordaram o tema da Educação como um direito humano, com a finalidade de contemplar a discussão e inserção no sistema educacional no que se refere às diferenças sociais, culturais, raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. É fundamental discutir estas questões, principalmente ao que tange as análises e efetivação de um ideal democrático nos diversos segmentos já mencionados.

De acordo com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), “a educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos” (PMEDH, 2005, p. 6). Para tanto, é necessário difundir nos setores da sociedade a importância de uma conversa aprofundada sobre a temática dos direitos humanos, pois ainda há muito preconceito acerca deste assunto. Muitos indivíduos ainda encaram esta questão como se os direitos humanos existissem apenas para “defender bandidos”. Esta perspectiva voltada para uma visão enraizada no senso comum deve ser desconstruída, para que seja apresentada a sua verdadeira finalidade para a sociedade como um todo.

No campo das relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual, falar sobre uma educação em direitos humanos é imprescindível. Ao refletirmos sobre este assunto, segundo Junqueira, “é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia” (JUNQUEIRA, 2009, p. 13). Os obstáculos para a promoção de uma educação em direitos humanos são múltiplos, pois a instituição escolar não só “constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14). Logo, observamos que a escola contribui por reforçar e classificar as diversas categorias de diferença que se apresentam naquele ambiente.

Ao invés da escola contribuir por valorizar as diferenças, ela contribui para que as hierarquias sejam cada vez mais evidenciadas. Como se essas diferenças fossem um problema e que, muitas vezes, buscam se livrar delas através de uma homogeneização de conteúdo, currículos e práticas pedagógicas. Avaliam os/as alunos/as de maneira

padronizada, sem analisar de uma maneira crítica que essas diferenças devem ser valorizadas, ou seja, “as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural” (CANDAUI, 2012, p. 2). Portanto, “a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas” (idem, p. 245).

A Educação em Direitos Humanos pode ser compreendida a partir de uma “perspectiva emancipatória, na qual práticas e atitudes contínuas refletem não somente a promoção desses direitos, mas também o estímulo, o reconhecimento e a valorização das diversas culturas e de grupos socialmente excluídos” (DINIZ; COSTA, 2016, p. 13). Desta maneira, é possível analisarmos a EDH como uma forma de garantir a inclusão dos grupos marginalizados em nossa sociedade, a fim de contribuir para que as práticas pedagógicas sejam repensadas levando em consideração as diferenças que compõe os indivíduos.

Contudo, “a EDH precisa ser consolidada por meio de um processo com uma ampla cooperação entre sujeitos e instituições com proposição de sustentá-la em ações pragmáticas” (DINIZ; COSTA, 2016, p. 14). Portanto, de acordo com as autoras, é importante reforçar que

somente uma mediação de conflitos institucionalizada, inclusive no currículo e nas práticas decisórias cotidianas escolares, aberta aos dissensos e que forme sujeitos críticos e colaboradores na construção de uma sociedade pautada nos direitos humanos é uma ação real e efetiva de EDH (DINIZ; COSTA, 2016, p. 20).

Ao refletirmos acerca de uma educação em Direitos Humanos, é importante compreendermos a necessidade de abordar tal temática nos mais diversos setores da sociedade, bem como no ambiente escolar. Para Candau, é de fundamental relevância “não deixar que a expressão Direitos Humanos seja substituída por outras mais ambíguas ou que restrinjam a educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político” (CANDAUI, 2007, p. 403). À vista disso, segundo Claude, “é essencial elaborar programas educacionais inovadores a fim de fomentar o desenvolvimento humano, a paz, a democracia e o respeito pelo Estado de Direito” (CLAUDE, 2005, p. 38). Para tanto, é de extrema relevância que haja políticas voltadas para a construção de uma educação que compreenda as diferenças sociais, culturais, de raça, gênero e orientação sexual.

Contudo, segundo o autor, “a contribuição dos direitos humanos reside na perspectiva de uma vida sem violência oferecida a pessoas dominadas pela impotência” (CLAUDE, 2005, p. 55). Assim sendo, a proposta de uma Educação em Direitos Humanos reflete em todos os campos sociais e políticos, pois traz uma reflexão para os indivíduos se descobrirem enquanto sujeitos possuidores de direitos. Portanto, de acordo com Candau, “os processos de Educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, na esfera pessoal e coletiva, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas” (CANDAU, 2008, p. 289). Ainda de acordo com Candau,

temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz e favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença (CANDAU, 2007, p. 399).

Atualmente, ao analisarmos as práticas pedagógicas, é possível observarmos que uma das dificuldades enfrentadas perante uma Educação em Direitos Humanos é que “a cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão ‘engessada’, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la”. O que agrava ainda mais os obstáculos para uma educação em direitos humanos é que “a maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos Direitos Humanos” (CANDAU, 2007, p. 404). Segundo Carbonari,

a educação em direitos humanos não é a construção de um discurso externo ou a apreensão de mais um conteúdo estanque no repertório dos muitos que estão disponíveis ou são disponibilizados. A educação em direitos humanos, ou toma os sujeitos implicados no processo desde dentro e os põe dentro das dinâmicas que abre, ou resta inviabilizada por não atingir sua finalidade básica, que é exatamente a de abrir-se para os sujeitos pluridimensionais que estão em interação (CARBONARI, 2007, p. 184).

Para tanto, ao refletirmos sobre uma Educação em Direitos Humanos ao que diz respeito ao gênero e à sexualidade, compreendemos que há uma necessidade em analisar esta temática para além do currículo. Assim, podemos repensar numa EDH que seja alcançada também na prática escolar. Para isso, é preciso construir mecanismos de análise sobre os principais aspectos que tangem os Direitos Humanos.

Como exemplo, no Brasil foi lançado, em 2004, o “Programa Brasil sem Homofobia”, durante o mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, onde contou com a colaboração da Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Ministério da Saúde. Este programa tem como principal objetivo “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (CONSELHO, 2004, p. 11). Esta temática será aprofundada no terceiro capítulo desta dissertação, levando em consideração o Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação e sua relação com a Educação em Direitos Humanos. Sendo assim, de acordo com Junqueira (2009),

o programa traz, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que, para isso, é indispensável interromper longa seqüência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 15-16).

No mais, Junqueira aponta as dificuldades que profissionais da educação encaram ao lidar com uma escola que seja definitivamente inclusiva. De acordo com o autor, direção, coordenação e professores/as “ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual”. Logo, diante desta perspectiva, “é comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero” (JUNQUEIRA, 2009, p. 34). Estas dificuldades em intermediar tais conflitos são evidentes a partir do silenciamento e invisibilidade dos grupos minoritários. Ora, ao negar a existência de LGBTQIA+ no ambiente escolar, fica nítido o quanto a instituição terá dificuldades no enfrentamento de práticas discriminatórias.

Tendo em vista, portanto, a importância da Educação em Direitos Humanos como uma metodologia adequada para fomentar e orientar as discussões sobre diversidade sexual nas Escolas, no próximo capítulo analisaremos algumas propostas de políticas públicas educacionais para, por um lado, reconhecer como a Educação em Direitos Humanos se constitui na principal referência e, por outro, como os princípios da educação em direitos humanos podem estar distantes dessas propostas.

## CAPÍTULO 2

### POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

#### 2.1 - A Educação em Direitos Humanos e as políticas públicas educacionais

O cerne dos direitos humanos é a luta por direitos e, nesse sentido, é a partir da dialética entre defensores e opositores dos direitos humanos que se compreende o seu desenvolvimento histórico. Nesses termos, a luta por direitos representa um processo permanente, assim como as novas dimensões e as novas demandas por direitos<sup>8</sup>. Tendo como referência o paradigma contemporâneo dos Direitos Humanos, inaugurado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), bem como do processo de internacionalização dos Direitos Humanos, chegamos ao século XXI sem que tenhamos superado muitos obstáculos à promoção dos Direitos Humanos<sup>9</sup> como o racismo<sup>10</sup>, o etnocídio, a violência contra as mulheres, a homotransfobia, a xenofobia, entre outros.

Somam-se a esses obstáculos já conhecidos o recrudescimento de violações de direitos patrocinadas pelas chamadas “guerras híbridas”, pela proliferação de discursos de ódio e de notícias falsas, de ataques ao conhecimento científico, às universidades e aos institutos de pesquisa, entre outros. Tais movimentos foram agravados pelo contexto e pelas consequências de uma Pandemia (COVID-19) sem precedentes no último

---

<sup>8</sup>É com base nessa concepção de múltiplas dimensões de direitos humanos que se convencionou classificar os direitos humanos, na era moderna, de “gerações” ou “dimensões” de direitos (MARSHALL, 1949; BOBBIO, 1992; LAFER, 1997; BONAVIDES, 1998). Os chamados direitos de primeira geração resultam das revoluções liberais do século XVIII e caracterizam-se pela conquista dos direitos civis e políticos. Os direitos de segunda geração, chamados de direitos sociais, econômicos e culturais, surgem como legado dos movimentos socialistas e da crítica ao direito formal e não efetivo. E é com Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e do processo de internacionalização dos Direitos Humanos que se inaugura a chamada terceira geração de direitos, os quais surgem para se contrapor à crença na “descartabilidade” do ser humano provocada pelas atrocidades cometidas durante o Holocausto.

<sup>9</sup>Flávia Piovesan (2010, p. 195-210) apresenta alguns dos principais desafios aos direitos humanos contemporâneos decorrentes de alguns conflitos e tensões, quais sejam: o conflito entre universalismo e relativismo cultural e entre laicidade estatal e fundamentalismos religiosos; os conflitos entre o direito ao desenvolvimento humano e as contradições da globalização econômica; a luta por respeito à diversidade num contexto de crescentes intolerâncias; o combate ao terrorismo sem violar as liberdades públicas.

<sup>10</sup>No que se refere às manifestações de racismo, que tem sido frequentes na vida cotidiana, ressalta-se que as visões que tratam esse problema na dimensão moral ou cultural vêm sendo questionadas pelo conceito de “racismo estrutural”, que propõe um tratamento mais complexo sobre as relações raciais na medida em que o racismo não é apenas um ato ou conjunto de atos restrito às práticas institucionais, mas é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida. (ALMEIDA, 2018).

século. Em síntese, todos esses movimentos têm em comum a desqualificação e o ataque às instituições do Estado Democrático e Constitucional de Direito.

Nesse contexto de antigos e novos obstáculos à promoção dos direitos humanos, ressalta-se a importância da Educação em Direitos Humanos como um dos caminhos mais eficientes para consolidar uma cultura dos direitos humanos e, com isso, avançar na construção de uma linguagem própria desses direitos que alcance os que ainda não compreenderam a sua importância. Num contexto em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar as “competências” e “habilidades” (BNCC, 2017) para atender à lógica do mercado, em detrimento de um conhecimento integral que articule as várias dimensões do ser humano, uma Educação em Direitos Humanos torna-se ainda mais necessária, especialmente no nível da Educação Básica. Ou seja, se a educação visa, além da formação profissional, contribuir para uma cultura da paz e do respeito aos direitos humanos, a Escola torna-se um espaço privilegiado para construção dessa cultura. E, nesses termos, a Educação em Direitos Humanos visa justamente valorizar a participação coletiva e democrática comprometida com esses valores.

Candau e Sacavino (2013) apresentam alguns desafios à Educação em Direitos Humanos como forma de superar a ambiguidade e a polissemia no discurso desses direitos, quais sejam: desconstruir visões de senso comum sobre direitos humanos; posicionar-se firmemente em defesa dos direitos humanos para superar a polissemia no discurso sobre esses direitos; articular sensibilização e formação para incluir não apenas grupos específicos, mas também públicos mais amplos; criar ambientes educativos que promovam os direitos humanos e impeçam a redução dessa educação a conteúdos esparsos e fragmentados; incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar e/ou adotar a educação em direitos humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos Pedagógicos das escolas; introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores, bem como na formação em nível de pós-graduação; estimular a produção de materiais de apoio à educação em direitos humanos, tanto para a formação de professores quanto para a Educação Básica (CANDAU E SACAVINO, 2013, p. 65-66). De acordo com o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005),

esta deve ser entendida como um processo que inclui duas dimensões: os Direitos Humanos no contexto educativo, que visa garantir que todos os componentes e processos educativos favoreçam a aprendizagem dos Direitos Humanos, e a realização dos Direitos Humanos na educação, que está

orientada a assegurar o respeito dos Direitos Humanos de todos os atores implicados nos processos educativos. Neste sentido, a promoção dos Direitos Humanos nos sistemas de ensino inclui a elaboração e execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores e educadoras (CANDAUI; SACAVINO, 2013, p. 66).

Com efeito, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003) foi lançado durante a Década nas Nações para a Educação em Direitos Humanos, que correspondeu ao período de 1995 a 2005. Como resultado dessa experiência foi lançado, em 2005, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que define a Educação em Direitos Humanos como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos” (PMEDH, 2005, p. 1). Para tanto, o PMEDH assim define os objetivos dessa Educação:

Fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; construir, promover e manter a paz (PNEDH, 2006, p. 24).

Compreendida como um direito indispensável para o acesso a outros direitos, a educação torna-se um direito essencial, sobretudo para potencializar o reconhecimento de direitos dos grupos socialmente mais vulneráveis. Assim, nos termos do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), a educação contribui para

criar uma cultura universal dos direitos humanos; exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2006, p. 25).

Tendo como referência a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, portanto, o Brasil lançou o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003, e o atualizou em 2006. O PNEDH está estruturado em cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia. De acordo com o PNEDH, educar em direitos humanos é uma “tarefa indispensável para a defesa, o

respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (PNEDH, 2006, p. 22). Nesse sentido, pode se afirmar que o PNEDH dialoga com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) na medida em que propõe alargar as discussões acerca dos direitos humanos para o âmbito da formação escolar, da formação de professores, da educação profissional e da educação informal.

Apesar da importância do PNEDH como um programa que apresenta princípios norteadores e ações programáticas para a educação em direitos humanos para além dos espaços formais de educação, a obrigatoriedade da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino surgiu apenas em 2012 com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). O art. 3º das *Diretrizes* apresenta seis princípios da Educação em Direitos Humanos, conceituados nos seguintes termos:

O princípio da **dignidade humana** coloca o ser humano e seus direitos como centro das ações para a educação. Qualquer iniciativa deve obedecer, ou pelo menos levar em consideração, a promoção dos Direitos Humanos e da valorização da dignidade do homem. A respeito do princípio de **igualdade de direitos**, orienta a realizar a justiça social, que é muito além de tratar a todos como iguais, é dar a cada indivíduo a atenção e a importância que merece, percebendo as necessidades individuais. Já o princípio do **reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades** fala da existência da pluralidade de sujeitos, onde podem nascer os preconceitos e as discriminações. Esse norte aconselha como honrar as diferenças de cada um e assim construir um ambiente de valores igualitários. A **laicidade do Estado** é o princípio que propõe a liberdade religiosa no contexto educacional, mantendo a imparcialidade da pedagogia ao disseminar os saberes, garantindo a diversidade das crenças. O princípio da **democracia na educação** tangencia os preceitos de liberdade, igualdade, solidariedade, e principalmente dos Direitos Humanos, que embasam a construção das condições de acesso e permanência ao direito educacional. O princípio da **transversalidade, vivência e globalidade** levanta a questão da interdisciplinaridade dos direitos humanos na edificação das metodologias para Educação em Direitos Humanos. Refere-se, também, à globalidade, que quer dizer o envolvimento completo dos atores da educação. Por fim, o princípio da **sustentabilidade socioambiental** informa que a Educação em Direitos Humanos deve incentivar o desenvolvimento sustentável, visando o respeito ao meio ambiente, preservando-o para as gerações vindouras (BRASIL, 2013, p. 45).

Considerando a Educação em Direitos Humanos como a principal formadora curricular, as *Diretrizes* objetivam “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (art. 5º.), e apresentam as seguintes dimensões da Educação em Direitos Humanos (art. 4º.):

Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (BRASIL, 2013, p. 71).

Tendo como referência essa breve caracterização da importância da Educação em Direitos Humanos, bem como de sua trajetória no Brasil, passaremos a analisar como as questões de gênero e sexualidades são retratadas em alguns dos programas com propostas de políticas públicas com foco nos direitos humanos.

Antes do lançamento do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003), o Brasil já havia lançado duas versões do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), nos quais houve referência, ainda que de forma menos autônoma, à Educação em Direitos Humanos. No que se refere ao PNDH-1 (1996), o mesmo foi estruturado, basicamente, em três conjuntos de direitos: direito à vida, à liberdade e ao tratamento igualitário perante a lei. Com relação à Educação em Direitos Humanos, o PNDH-1 sinaliza para a necessidade de ratificação de convenções internacionais e apresenta apenas duas ações relacionadas às questões de gênero, quais sejam:

Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares 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. Apoiar a representação proporcional de grupos e comunidades minoritárias do ponto de vista étnico, racial e de gênero nas campanhas de publicidade e de comunicação de agências governamentais (BRASIL, 2009, p. 196).

Observa-se, assim, que as duas menções às questões de gênero incluídas no PNDH-1 apresentam-se de forma genérica, não mencionando, por exemplo, o combate à violência contra as mulheres. Quanto à orientação sexual e à identidade de gênero, o que se observa é o silêncio do PNDH-1. A superação dessa invisibilidade veio com o lançamento do PNDH-2 (2002), no qual foram incorporados, além de diversas ações relativas às questões de gênero, os direitos à livre orientação sexual e à identidade de

gênero. Além de diversas políticas de proteção de mulheres vítimas de violência, o PNDH-2 apresenta diversas políticas direcionadas à população LGBTQIA+, entre as quais destacamos as seguintes:

Apoiar a regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e a regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais; propor o aperfeiçoamento da legislação penal no que se refere à discriminação e à violência motivadas por orientação sexual; incluir nos censos demográficos e pesquisas oficiais dados relativos à orientação sexual; incentivar a capacitação dos professores do ensino fundamental e médio para a aplicação dos PCNs no que se refere às questões de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação contra a mulher; implementar programas de prevenção e combate à violência contra os GLTTB; apoiar programas de capacitação de profissionais de educação, policiais, juízes, operadores do direito em geral para promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos GLTTB; inserir, nos programas de formação de agentes de segurança pública e operadores do direito, o tema da livre orientação sexual; estimular a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a promoção social e econômica da comunidade GLTTB; incentivar programas de orientação familiar e escolar para a resolução de conflitos relacionados à livre orientação sexual, com o objetivo de prevenir atitudes hostis e violentas; estimular a inclusão, em programas de direitos humanos estaduais e municipais, da defesa da livre orientação sexual e da cidadania dos GLTTB; promover campanha junto aos profissionais da saúde e do direito para o esclarecimento de conceitos científicos e éticos relacionados à comunidade GLTTB; promover a sensibilização dos profissionais de comunicação para a questão dos direitos dos GLTTB (BRASIL, 2009, p. 203-225).

A terceira e última versão do Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH-3), lançada em 2009, não apenas trouxe um eixo exclusivo para a Educação em Direitos Humanos, mas também se refere às desigualdades de gênero e sexualidade de forma transversal. O PNDH-3 está dividido em seis eixos<sup>11</sup> orientadores, dos quais destacamos os eixos III e V para a análise das questões relacionadas a gênero e sexualidades.

Sobre o Eixo III (Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades), destacamos duas diretrizes. A diretriz 9 (Combate às Desigualdades Estruturais) apresenta objetivos estratégicos relacionados à igualdade e promoção de direitos das populações negras, indígenas e mulheres. No que se refere às mulheres, o objetivo estratégico III intitula-se “garantia dos direitos das mulheres para o estabelecimento das condições necessárias para sua plena cidadania” e apresenta as seguintes ações programáticas:

---

<sup>11</sup> Os seis eixos orientadores do PNDH-3 são os seguintes: I. Interação democrática entre Estado e sociedade civil; II. Desenvolvimento e Direitos Humanos; III. Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; IV. Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; V. Educação e Cultura em Direitos Humanos e; 6) Direito à Memória e à Verdade.

Desenvolver ações afirmativas que permitam incluir plenamente as mulheres no processo de desenvolvimento do País, por meio da promoção da sua autonomia econômica e de iniciativas produtivas que garantam sua independência; incentivar políticas públicas e ações afirmativas para a participação igualitária, plural e multirracial das mulheres nos espaços de poder e decisão; elaborar relatório periódico de acompanhamento das políticas para mulheres com recorte étnico-racial, que contenha dados sobre renda, jornada e ambiente de trabalho, ocorrências de assédio moral, sexual e psicológico, ocorrências de violências contra a mulher, assistência à saúde integral, dados reprodutivos, mortalidade materna e escolarização; divulgar os instrumentos legais de proteção às mulheres, nacionais e internacionais, incluindo sua publicação em formatos acessíveis, como braile, CD de áudio e demais tecnologias assistivas; ampliar o financiamento de abrigos para mulheres em situação de vulnerabilidade, garantindo plena acessibilidade; propor tratamento preferencial de atendimento às mulheres em situação de violência doméstica e familiar nos Conselhos Gestores do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social e junto ao Fundo de Desenvolvimento Social; apoiar a aprovação do projeto de lei que descriminaliza o aborto, considerando a autonomia das mulheres para decidir sobre seus corpos; realizar campanhas e ações educativas para desconstruir os estereótipos relativos às profissionais do sexo (BRASIL, 2009, p. 90-92).

A Diretriz 10 (Garantia da Igualdade na Diversidade) apresenta objetivos estratégicos direcionados à afirmação da diversidade para a construção da igualdade, à proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, de pessoas idosas e pessoas com deficiência, além do respeito à livre orientação sexual, identidade de gênero e diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado. No que se refere à livre orientação sexual e à identidade de gênero, o objetivo estratégico V apresenta as seguintes ações programáticas:

Desenvolver políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social; apoiar projeto de lei que disponha sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo; promover ações voltadas à garantia do direito de adoção por casais homoafetivos; reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), com base na desconstrução da heteronormatividade; desenvolver meios para garantir o uso do nome social de travestis e transexuais; acrescentar campo para informações sobre a identidade de gênero dos pacientes nos prontuários do sistema de saúde; fomentar a criação de redes de proteção dos Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), principalmente a partir do apoio à implementação de Centros de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia e de núcleos de pesquisa e promoção da cidadania daquele segmento em universidades públicas; realizar relatório periódico de acompanhamento das políticas contra discriminação à população LGBT, que contenha, entre outras, informações sobre inclusão no mercado de trabalho, assistência à saúde integral, número de violações registradas e apuradas, recorrências de violações, dados populacionais, de renda e conjugais (BRASIL, 2010, p. 98-99).

Ressaltamos que o Brasil avançou na defesa dos direitos da comunidade LGBTQIA+ quando o STF decidiu, por unanimidade, reconhecer a união estável entre pessoas do mesmo sexo.<sup>12</sup> Depois dessa conquista, outras se seguiram, sendo uma das mais importantes a criminalização da homotransfobia que, registra-se, não se deu por meio de ação do Legislativo, mas pelo reconhecimento, também pelo STF, da omissão legislativa em criar leis para proteção dessa comunidade<sup>13</sup>. Contudo, o Brasil ainda ocupa o primeiro lugar no *ranking* entre os países onde mais se matam pessoas transexuais no mundo, além de ser um país onde ainda existem muitas dificuldades de acesso a direitos básicos como educação, saúde e emprego às pessoas LGBTQIA+.

Ao analisarmos o conjunto das propostas constantes do Eixo Orientador III do PNDH-3, nota-se que a menção às questões de gênero e sexualidades vai além da dimensão educacional, envolvendo direitos e políticas que extrapolam o âmbito das instituições escolares, embora tais políticas impactam também nessas instituições. Mas do ponto de vista de políticas educacionais que reconheçam e trabalhem as questões de gênero e sexualidade, era de se esperar que essas questões estivessem contidas, também, no Eixo Orientador VI que trata, especificamente, da Educação e da Cultura em Direitos Humanos. No texto de introdução desse Eixo apresentam-se os objetivos dessa área de conhecimento nos seguintes termos:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam a formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p. 150).

No que se refere à educação básica, o Eixo Orientador VI aponta a necessidade de, desde a infância, formar sujeitos de direito e priorizar as populações historicamente

---

<sup>12</sup> Trata-se da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, ajuizadas, respectivamente, pela Procuradoria-Geral da República e pelo governo do Rio de Janeiro. O julgamento foi realizado nos dias 4 e 5 de maio de 2011 e teve como relator o ministro Ayres Britto. Mais de uma década após a decisão do STF, contudo, nenhuma alteração legislativa foi realizada para reconhecer a união estável e o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

<sup>13</sup> Em julho de 2019 o STF criminalizou a homotransfobia, equiparando a discriminação de pessoas LGBTQIA+ à discriminação por racismo, essa já prevista em legislação federal. Por ampla maioria, o STF julgou procedentes as ações para proteção penal dessas pessoas, com eficácia geral e efeito vinculante, reconhecendo o estado de mora inconstitucional do Poder Legislativo acerca do art. 5º da Constituição Federal, mais precisamente o inciso XLI que diz que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”, e o inciso XLII que afirma que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

vulnerabilizadas, ou seja, “conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família” (PNDH-3, 2009, p. 150). Nesse sentido, as questões de gênero e sexualidades, juntamente com as questões étnicas e raciais, também aparecem associadas aos desafios da Educação em Direitos Humanos.

Essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio [...] A formação e a educação continuada em Direitos Humanos, com recortes de gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, em todo o serviço público, especialmente entre os agentes do sistema de Justiça e segurança pública, são fundamentais para consolidar o Estado Democrático e a proteção do direito à vida e à dignidade, garantindo tratamento igual a todas as pessoas e o funcionamento de sistemas de Justiça que promovam os Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p. 150-151).

Nesse sentido, um dos objetivos estratégicos, relacionado à inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras, traz como uma das ações programáticas o seguinte:

Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática (BRASIL, 2009, p. 155).

Na análise do Eixo Orientador “Educação e Cultura em Direitos Humanos” constata-se que, embora as questões de gênero de sexualidade sejam referidas no texto de apresentação do Eixo, ela aparece em apenas uma ação programática, conforme apresentado acima. E ainda assim aparece de maneira genérica e em conjunto com outras formas de desigualdades/diversidades (geracional, étnico-racial, religiosa), o que demonstra que, ao contrário do que ocorreu no Eixo III, a discussão sobre gênero e sexualidade no âmbito de uma Educação em Direitos Humanos ainda não avançou de forma suficiente para dar conta das inúmeras questões e desafios que se colocam às Escolas para tratar dessas temáticas. Daí a necessidade em considerar, também, a forma como as questões de gênero e sexualidade foram contempladas no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DMEDH).

Ao analisarmos o texto de introdução do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), constatamos a menção às questões de gênero e sexualidades, ainda que de forma genérica e no âmbito de vários outros desafios à promoção dos direitos humanos.

Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos (BRASIL, 2006, p. 21).

Dos cinco eixos do PNEDH, apenas o eixo relativo à Educação Não Formal não faz nenhuma menção às questões de gênero e sexualidades. No que se refere aos princípios norteadores para a Educação Básica, o PNEDH apresenta as questões de gênero e sexualidades nos seguintes termos:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2006, p. 32).

Nas ações programáticas referente à Educação Básica, a proposta aponta para a necessidade de incluir no currículo escolar as relações de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, nos seguintes termos:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; (BRASIL, 2006, p. 33).

Quanto aos princípios norteadores da Educação Superior, da mesma forma que na Educação Básica as questões de gênero e sexualidades também aparecem de forma genérica, em conjunto com outros desafios à Educação em Direitos Humanos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças

étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (BRASIL, 2006, p. 33).

E no que refere às ações programáticas relativas à Educação Superior, das vinte e uma ações propostas apenas uma delas faz referência às questões de gênero e sexualidades, qual seja:

Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2006, p. 41).

No eixo referente à Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança o PNEDH apresenta, também de forma genérica, o princípio norteador que inclui as temáticas de gênero e sexualidades:

Para que a democracia seja efetivada, é necessário assegurar a proteção do Estado ao direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, garantindo tratamento igual para todos(as). É o que se espera, portanto, da atuação de um sistema integrado de justiça e segurança em uma democracia (BRASIL, 2006, p. 47-48).

E no que se refere às ações programáticas do eixo referente à Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, ressalta-se a única ação programática no PNEDH:

Fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB), negros(as), pessoas com deficiência, idosos(as), adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados, asilados, entre outros (BRASIL, 2006, p. 51).

No eixo referente à Educação e Mídia, o PNEDH não apresenta nenhuma ação programática que faça referência às questões de gênero e sexualidades, mas apresenta como um dos princípios norteadores o seguinte:

A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade de os instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, como a cultura de paz, a proteção ao meio ambiente, a tolerância e o respeito às diferenças de etnia, raça, pessoas com deficiência, cultura, gênero, orientação

sexual, política e religiosa, dentre outras. Assim, a mídia deve adotar uma postura favorável à não-violência e ao respeito aos direitos humanos, não só pela força da lei, mas também pelo seu engajamento na melhoria da qualidade de vida da população (BRASIL, 2006, p. 54).

Vemos, portanto, que apesar da sua importância no sentido de tentar converter as demandas por direitos humanos em propostas de políticas públicas educacionais, no que se refere a temas específicos como as relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual, o PNEDH aborda essas temáticas de forma genérica, retratando mais o contexto geral dos direitos humanos do que a maneira como esses temas deveriam ser trabalhados no âmbito escolar.

No que se refere às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), analisando o Caderno de Educação em Direitos Humanos (CEDH), que inclui as *Diretrizes* e traz outras contribuições,<sup>14</sup> é possível observar que as *Diretrizes* surgem como consequência de outros documentos já mencionados, como o PNDH e o PNEDH. De acordo com Rezende, “o *Caderno* objetiva também expor diversas propostas metodológicas para auxiliar na viabilização das prescrições que estavam, desde 2006, no Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos, para a área educacional” (REZENDE, 2020, p. 3). A referência aos documentos que precederam as DNEDH está registrada na introdução do CEDH:

A Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto uma proposta de política pública foi fomentada no cenário nacional com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH e posteriormente com a elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH em 2003, em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004) (BRASIL, 2013, p. 11).

O CEDH enfatiza a importância do cotidiano escolar, ou seja, é no cotidiano do ambiente educacional “que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências” (CEDH, 2013, p. 13). Reconhecendo que “é um desafio recomendar metodologias pedagógicas para serem implantadas nos currículos, nos projetos pedagógicos e na própria gestão educacional” (CEDH, 2013, p. 42), as

---

<sup>14</sup>O Caderno de Educação em Direitos Humanos (CEDH) possui uma organização histórica e hermenêutica. Antes dos princípios, das metodologias e das diretrizes, apresenta uma contextualização histórica dos direitos humanos e da educação dos direitos humanos, tanto do Brasil como no mundo. Também relaciona “as diretrizes a um esforço nacional e internacional de ampliação de uma educação em e para os direitos humanos”. (REZENDE, 2020, p. 4)

*Diretrizes* buscam apresentar orientações para construção de práticas pedagógicas que considerem a realidade das escolas brasileiras. No que se refere às metodologias de ensino para educação básica, as *Diretrizes* apresentam as seguintes propostas:

Construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes; discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras; trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las; tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar; trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora (BRASIL, 2013, p. 47-48).

Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação dos/as professores/as para aplicação dessas metodologias de ensino, ou seja, “o reconhecimento pelo professor da importância de os direitos humanos serem trabalhados em sala de aula deverá estar em sintonia com o projeto político-pedagógico e com a gestão da escola” (BRASIL, 2013, p. 60). Com efeito, dentre os diversos desafios colocados à Educação em Direitos Humanos na contemporaneidade, a ênfase na formação de professores/as se constitui num dos mais importantes, considerando que é por meio das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas que se pode contribuir para a construção de uma cultura da paz e do respeito aos direitos humanos. Desta forma, de acordo com *Diretrizes* para a Educação Básica, devem estar contidas nos Projetos Político-Pedagógicos as seguintes estratégias:

Incentivar o trabalho colaborativo, em que o diálogo indicará os caminhos para construção das relações; estimular a curiosidade e o espírito investigativo sobre determinado problema ou contexto, de tal forma a possibilitar ao aluno um encontro com a realidade e se for o caso, sua transformação; selecionar conteúdos que contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, apreender e estabelecer relações entre as transformações que ocorrem e o contexto em que está inserido; tornar transdisciplinar a abordagem do conjunto de conteúdos de modo que o aluno enriqueça a visão de conjunto das diversas inter-relações existentes sem descuidar da dimensão histórica; dar a esse ensino uma dimensão mais humana e social sem perder sua especificidade; construir uma metodologia capaz de oferecer condições para se implementarem práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento e que estimulem a criatividade dos alunos (BRASIL, 2013, p. 51).

Constatamos, assim, a importância do Caderno de Educação em Direitos Humanos e das *Diretrizes* para a implementação da Educação em Direitos Humanos, de forma obrigatória, em todos os níveis de ensino. No que se refere às questões de gênero e sexualidades, contudo, constata-se que apesar de essas temáticas estarem referenciadas de forma genérica no Caderno de Educação em Direitos Humanos, no que se refere às *Diretrizes* não há nenhuma referência a essas temáticas.

## **2.2 – O Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais Curriculares**

O Plano Nacional de Educação é um dos principais documentos de política pública educacional do Brasil. O PNE, Lei nº 13005/2014, aprovada sem vetos, propõe algumas metas para a educação brasileira ao longo de 10 anos. Este Plano é um “documento norteador de ações a serem alcançadas pelos níveis e modalidades da educação brasileira e sua elaboração é resultado de uma política pública destinada ao campo da educação” (DUARTE, 2017, p. 16).

Desta maneira, “partir das metas e estratégias propostas nele, os envolvidos neste ideário redirecionarão ou intensificarão seus esforços para que o mesmo seja concretizado, nos prazos estabelecidos, com vistas à melhoria da educação brasileira” (idem, p. 16). Ainda segundo a autora, é de extrema importância pensarmos no Plano Nacional de Educação como sendo uma política de Estado e não de governo, ou seja, ao encararmos o PNE como uma política de Estado, “compreende-se a continuidade de ações independentemente se há mudança de governo ou não” (ibidem). Além dessas considerações, “há também a prerrogativa de que Estados e Municípios auxiliem no cumprimento das metas propostas no PNE, bem como elaborem seus Planos de Educação em consonância com as metas propostas no texto do PNE 2014-2024” (MENDES; MAHEIRIE; GESSER, 2020, p. 141). Com base nisso, será analisado no capítulo III desta dissertação o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e o Plano Municipal de Educação da cidade de Ponta Porã.

Segundo o PNE (2014-2024), a Constituição de 1988

previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei. E, alguns anos depois, a LDB (Lei nº 9.394/1996) dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º) (BRASIL, 2014, p. 13).

No entanto, infelizmente o Brasil é um país que, muitas vezes, deixa de priorizar as discussões acerca da educação e este fato acarreta em um atraso em nosso sistema educacional. De acordo com Duarte, “enquanto muitos países já conseguiram instituir um Sistema Nacional de Educação, o Brasil ainda almeja alcançar esta condição e tem buscado e proposto medidas com o intuito de superar e reparar esta defasagem” (DUARTE, 2017, p. 19). Esta informação é perceptível ao resgatarmos a demora para a conclusão do Plano que está em vigência. Os ajustes e correções do PNE 2001-2010 deveriam ter sido posto em legalidade no ano seguinte, porém apenas em 2014 foi sancionado o plano atual. Logo, “considerando a morosidade do processo de aprovação do plano fica evidenciado certo descaso com o assunto em pauta” (Idem, p. 33).

Ao falarmos sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual e orientação sexual, há um fato que merece destaque. Conforme o documento do PNE, surgiram algumas polêmicas antes de sua aprovação. Consta no Plano Nacional de Educação que

a mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, 2014, p. 22).

De acordo com Mendes, Maheirie e Gesser (2020, p. 130), toda essa discussão e retirada dos termos “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, ocorreu através da incitação de senadores pertencentes à bancada evangélica e, também por parte de senadores católicos. Diante desta certificação das informações acerca da diretriz relacionada às desigualdades educacionais, faz-se valer o pensamento de Guidotti e Faisting quanto ao envolvimento do viés religioso ao que diz respeito à esfera pública, ou seja, “o espaço público é recorrente nas discussões advindas dos líderes religiosos, sejam eles de religiões majoritárias ou minoritárias, cuja pauta lhes interessa por ser um importante elemento para a legitimação de suas crenças” (GUIDOTTI; FAISTING, 2020, p. 42).

Segundo as análises de Mendes, Maheirie e Gesser (2020) sobre a alteração do texto do PNE referente à “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, houve a percepção de um “pânico moral” por parte de alguns parlamentares e a

interpretação que os mesmos possuem sobre a homossexualidade, isto é, a homossexualidade, seria vista “como vilã ameaçadora dos ‘valores das famílias cristãs” (MENDES; MAHEIRIE; GESSER, 2020, p. 144). As autoras observam também, “argumentos que indicam/indicaram um medo da ‘destruição da família’, um medo de que a educação possa problematizar a heteronormatividade no campo das relações afetivas” (idem). Por fim, as autoras consideram que

os enunciados dos parlamentares contrários a inserção dos termos gênero e orientação sexual, um enorme conservadorismo expresso por uma bancada de evangélicos e católicos que com base em preceitos de ordem moral e orientados por preconceitos como a homofobia, o sexismo e o machismo se colocaram a responder de forma antagônica as políticas aprovadas pelo Governo Federal em 14 anos de um governo do Partido dos Trabalhadores (MENDES; MAHEIRIE; GESSER, 2020, p. 148).

Perante esta análise, devemos observar as dez diretrizes concedidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024):

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, 2014, s/p).

A partir destas informações, observamos que há um receio em mencionar determinados conceitos, seja pelo segmento político (Câmara e Senado), ou até mesmo quando trazemos o assunto para um campo mais peculiar, como o da escola. Percebe-se uma dificuldade em lidar com a temática sobre gênero e orientação sexual de forma

mais objetiva. Logo, os termos acabam por aparecer de uma forma invisibilizada, sem que transcorra múltiplos destaques para a discussão. Apenas nas diretrizes III e X é que surge uma pequena referência sobre a “erradicação de todas as formas de discriminação” e uma educação baseada nos direitos humanos e nas diversidades, mas não apresenta uma exploração sobre estas temáticas.

Para tanto, além do assunto não ser explorado de maneira adequada, a palavra “diversidade”, que aparece na diretriz X, vem acompanhada de uma referência ao meio ambiente, logo, não é possível definirmos com exatidão de qual diversidade o texto se refere. Pode ser, em sua mais ampla designação, a diversidade linguística, ambiental e/ou de raça/classe. Parece-me que se estas questões viessem descritas de uma maneira explícita, haveria uma obrigatoriedade de as instituições escolares tratarem do tema, porém como isto não acontece no documento, fica a critério de cada instituição, sem que sobrevenha a obrigatoriedade da lei.

Contudo, apesar das dificuldades da implementação de um Plano Nacional de Educação que seja ativo, Duarte nos faz refletir sobre a sua importância. Logo, segundo a autora, “ter um documento ‘guia’ que oriente as ações a serem concretizadas dentro dos objetivos propostos é visto como necessário para o bom êxito de um determinado setor” (DUARTE, 2017, p. 59). Um plano tem um papel fundamental para alcançar alguns objetivos, “pois sua estrutura possibilita uma organização de ações cujas medidas ou providências a serem tomadas dão condições para que se obtenham os resultados esperados” (idem). Portanto, sem um plano ou programa direcionado, haveria muito mais obstáculos para que houvesse êxito em um determinado segmento, neste caso em específico, o da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) é um documento norteador de estratégias para educação brasileira que determina uma base nacional comum, ou seja, este documento funciona como orientação para União, Estados, Municípios e Distrito Federal ao que se refere às práticas pedagógicas das redes de ensino em nosso país. Desta maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais

buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais atuam de maneira interligada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que confere à União, juntamente com estados e municípios, “*competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum*” (BRASIL, 2013, p. 7). Desta maneira, é possível observar que o alicerce da educação brasileira se encontra nesses documentos com a proposta de, a longo prazo, oferecer uma educação pública e de qualidade para níveis e modalidades diferentes em todo território nacional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação Básica “está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 7). Neste contexto, há a obrigatoriedade de o Estado Democrático brasileiro fornecer e garantir a permanência dos diversos sujeitos sociais dentro do espaço escolar para que estes tenham consciência crítica da sociedade a qual pertencem e, também, possam criar oportunidades profissionais com maior êxito.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a educação consiste “no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 16). Diante disso, “exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem” (idem). Logo, percebemos que algumas instituições educacionais brasileiras apresentam dificuldades em considerar as diversidades que aparecem em seu seio, apesar de haver várias políticas públicas voltadas para a inclusão dos indivíduos e não na invisibilidade daqueles que já passam por situações constrangedoras e humilhantes em nossa sociedade. De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais,

trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 16).

Analisando o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, é possível observar a “afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos

negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos” (BRASIL, 2013, p. 105). Portanto, abrange uma educação voltada para a inclusão dos mais diversos atores sociais, sem distinção, como a própria Constituição Federal de 1988 determina. Logo, é predominante nas Diretrizes Curriculares Nacionais uma educação “multicultural”, ou seja, trata-se de “compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros” (BRASIL, 2013, p. 105). Para tanto, a proposta das Diretrizes Curriculares é que “a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos” (idem).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica trazem a referência às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) como princípio norteador. Desta maneira, compete a menção à gênero, sexualidade e orientação sexual, mesmo que apareça de uma forma sucinta. Ou seja,

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação (BRASIL, 2013, p. 165).

Ao que compete os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012), elas nos oferecem sete princípios básicos: 1) Dignidade Humana; 2) Igualdade de Direitos; 3) Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; 4) Laicidade do Estado; 5) Democracia na Educação; 6) Transversalidade, vivência e globalização; e 7) Sustentabilidade socioambiental. É perceptível que no item 2 e no item 3, há a proposta para a discussão da temática referente à gênero, sexualidade e orientação sexual. Quando abordados, estes princípios dão oportunidade de compreender toda a construção histórica e social acerca das minorias sociais.

Ao que compete ao item 2 (Igualdade de Direitos), é possível observarmos que este princípio proporciona

o respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia (BRASIL, 2013, p. 522).

Ao tratar sobre o projeto político pedagógico do Ensino Médio, as DNEDH contemplam 22 orientações, dentre elas, considera:

**XV** – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2013, p. 178).

Portanto, ao analisarmos as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, a temática referente a gênero, sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual aparece como orientação a ser trabalhada nos espaços escolares. No entanto, está interligada a outros assuntos como raça e etnia, pessoas com deficiência, entre outras formas de discriminação e preconceitos existentes na sociedade e no ambiente escolar.

Assim, analisando o Caderno de Educação em Direitos Humanos (CEDH), que inclui as DNEDH e traz outras contribuições, é possível observar que este documento está associado a outros documentos já mencionados, como o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Estes documentos nos proporcionam uma discussão sobre uma educação inclusiva ao que diz respeito aos Direitos Humanos de uma maneira geral. De acordo com Rezende, “o *Caderno* objetiva também expor diversas propostas metodológicas para auxiliar na viabilização das prescrições que estavam, desde 2006, no *Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos*, para a área educacional” (REZENDE, 2020, p. 3). Segundo o Caderno de Educação em Direitos Humanos,

a Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto uma proposta de política pública foi fomentada no cenário nacional com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH e posteriormente com a elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH em 2003, em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004) (BRASIL, 2013, p. 11).

Neste contexto, estes documentos buscam defender uma educação que envolva as diferenças no cotidiano escolar a fim de trazer uma prática pedagógica voltada para os direitos humanos. Desta maneira, de acordo com o Caderno de Educação em Direitos Humanos, “um ponto importante que as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos defendem é o cotidiano do ambiente educacional – momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências” (BRASIL, 2013, p. 13). A partir desta constatação, teoria e prática é um dos fundamentos básicos para que uma educação que inclua seja realmente posta como metodologia nas escolas brasileiras. Portanto, é importante ressaltar que “os direitos humanos se interligam a questões políticas, já que falam em liberdade, igualdade e solidariedade” (BRASIL, 2013, p. 19). De acordo com Rezende (2020), ao analisarmos o CEDH, é possível compreender que ele

tem uma organização mais adequada a uma pesquisa documental de caráter histórico-hermenêutico, pois seus elaboradores fazem, nos dois primeiros capítulos, antes de apresentar os princípios e as propostas metodológicas das *Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos*, uma contextualização histórica tanto dos direitos humanos quanto da educação associada aos direitos humanos no Brasil e no mundo. Correlaciona ainda as diretrizes a um esforço nacional e internacional de ampliação de uma educação em e para os direitos humanos (REZENDE, 2020, p. 4).

Contudo, há muitas barreiras ao refletirmos sobre a implementação de uma política pública da educação que tenha êxito nas práticas do cotidiano escolar. Segundo o CEDH, “é um desafio recomendar metodologias pedagógicas para serem implantadas nos currículos, nos projetos pedagógicos e na própria gestão educacional” (BRASIL, 2013, p. 42). No entanto, há um grande esforço por parte dos documentos norteadores da educação em preconizar uma educação na qual considere a realidade das escolas brasileiras. Logo, há como proposta no CEDH, que “a preparação dos profissionais da educação, em especial os gestores, deve passar pela aquisição de conhecimentos embaixadores da cultura de respeito aos Direitos Humanos” (BRASIL, 2013, p. 46). Seguindo os aspectos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, é necessário mencionar por quais metodologias estas diretrizes devem perpassar, sendo:

- construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;

- trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora (BRASIL, 2013, p. 47-48).

Diante das metodologias levantadas pelas diretrizes, é perceptível o esforço em introduzir conteúdo ao que se refere à Educação em Direitos Humanos no dia a dia das escolas brasileiras com a contribuição e participação dos diversos atores sociais envolvidos no ambiente escolar. Para tanto, dentre as metodologias mencionadas, podemos destacar uma em específico, que pode vir a contribuir para a discussão sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual, ou seja, “trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las” (BRASIL, 2013, p. 47).

De acordo com o CEDH, “o reconhecimento pelo professor da importância de os direitos humanos serem trabalhados em sala de aula deverá estar em sintonia com o projeto político-pedagógico e com a gestão da escola” (BRASIL, 2013, p. 60). Desta forma, segundo o CEDH, o Projeto Político Pedagógico na Educação Básica, deve trazer seis estratégias:

- (1) incentivar o trabalho colaborativo, em que o diálogo indicará os caminhos para construção das relações;
- (2) estimular a curiosidade e o espírito investigativo sobre determinado problema ou contexto, de tal forma a possibilitar ao aluno um encontro com a realidade e se for o caso, sua transformação;
- (3) selecionar conteúdos que contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, apreender e estabelecer relações entre as transformações que ocorrem e o contexto em que está inserido;
- (4) tornar transdisciplinar a abordagem do conjunto de conteúdos de modo que o aluno enriqueça a visão de conjunto das diversas inter-relações existentes sem descuidar da dimensão histórica;
- (5) dar a esse ensino uma dimensão mais humana e social sem perder sua especificidade;
- (6) construir uma metodologia capaz de oferecer condições para se implementarem práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento e que estimulem a criatividade dos alunos (BRASIL, 2013, p. 51).

A partir dessas análises compreendemos que os documentos que orientam a educação brasileira trazem como proposta introduzir na prática pedagógica uma dimensão dos Direitos Humanos para que tanto gestores/as, direção, coordenação,

professores/as e alunos/as possam agregar em seus conhecimentos e formação uma educação que seja voltada para a compreensão e reconhecimento das diferenças.

### **2.3 –A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que apresenta os caminhos a serem percorridos pela educação básica no Brasil. A BNCC está estruturada a partir de três etapas da Educação Básica, sendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A homologação do documento ocorreu em abril de 2017, onde o Ministério da Educação (MEC) apresentou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como proposta central o direito de aprendizagem e desenvolvimento. Esta etapa da educação contempla a faixa etária de zero a cinco anos. A Educação Infantil é de extrema importância para a formação do bebê e das crianças pequenas, pois é neste momento que se apresentam as diversidades no convívio social fora do seio familiar. De acordo com a BNCC, é nesta etapa que se desenvolve as habilidades cognitivas e motoras, como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ainda segundo o documento, “a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos” (BRASIL, 2017, p. 36).

A segunda etapa, o Ensino Fundamental, apresenta nove anos de duração, sendo a mais extensa etapa da Educação Básica. Esta etapa compreende estudantes de 6 a 14 anos. O Ensino Fundamental está dividido em duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º) e Anos Finais (6º ao 9º). Esta etapa apresenta cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização (BRASIL, 2017, p. 27).

Já a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, possui apenas três anos de duração e quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias,

Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologia e, por fim, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com a BNCC, o Ensino Médio “deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 464-465). Portanto, o Ensino Médio atua com “o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (idem, p. 466).

A Base Nacional Comum Curricular está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e, também, com o Plano Nacional de Educação (PNE), visando propostas de políticas públicas educacionais. Partindo desta análise, “o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 12). Sendo assim,

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

De acordo com Lopes, o foco da BNCC “é garantir o controle político do conhecimento escolar por meio da definição de *direitos e objetivos de aprendizagem* padronizados, sob a justificativa de garantir uma formação comum a todos os estudantes” (LOPES, 2021, p. 245). A BNCC pretende permear pelos mesmos caminhos, porém com propostas de currículos díspares que possam contemplar a realidade de cada região e suas peculiaridades, isto é, “estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 11). Segundo Maia (2017),

a BNCC é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas de redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base Nacional Comum Curricular trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas (MAIA, 2017, p. 76).

Contudo, de acordo com Albino e Silva, “o texto da BNCC pouco contemplou as vozes discentes e as experiências concretas já desenvolvidas nas escolas brasileiras” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142), ou seja, observa-se que os sujeitos com maior interesse nesse processo de construção de uma política pública que atenda as demandas da educação nacional ficaram de escanteio. Esta consideração torna-se essencial para constatar os rumos que a BNCC tomará ante a prática docente. As autoras emergem uma crítica à maneira como a BNCC aborda a prática docente, ou seja, “a BNCC tem uma estrutura discricionária e invasiva do trabalho docente. É evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas” (idem, p. 143).

Para tanto, a BNCC abrange dez *competências* gerais da Educação Básica visando a qualidade da educação, definindo competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Portanto, a partir desta definição, a BNCC oferece as seguintes competências para a Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da

cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. 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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Ao analisarmos as dez competências oferecidas pela BNCC, em sua versão final, há definitivamente uma carência acerca dos assuntos referentes à gênero e sexualidade. De maneira superficial, a competência 9 sugere “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais”. Assim, ao analisar a temática referente às relações de gênero e sexualidade dentro da BNCC, é possível constatar a carência em falar sobre o assunto na etapa do Ensino Médio. A BNCC omite em suas competências o tema em questão. De acordo com Maia (2017), “quando se trata de temáticas de gênero e sexualidade se percebe o quanto este território é tido como ‘problemático’ no espaço escolar e principalmente nas leis, projetos e documentos referentes a educação no Brasil” (MAIA, 2017, p. 72). A autora complementa afirmando que “a recente BNCC é um currículo que se baseia em uma pedagogia conservadora que decide o que falar e o que não falar quando se trata de temáticas referentes a gênero e a sexualidade” (Idem, p. 85).

Ao refletirmos sobre os impactos que a BNCC poderá gerar na etapa do Ensino Médio, há a complexidade em analisar a ausência da obrigatoriedade de algumas disciplinas fundamentais para questionarmos a realidade a qual vivenciamos em sociedade. Apresentando como exemplo nítido deste processo de descontinuidade na edificação do texto oficial da BNCC, temos o componente curricular de Sociologia. Segundo Lopes, “a Lei da Reforma do Ensino Médio acelerou a construção da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), intensificando tensões e conflitos sobre a forma de organização do currículo e gerando incertezas em relação ao ensino de Sociologia.”

(LOPES, 2021, p. 248). O autor afirma, ainda, que

os efeitos da BNCC no ensino médio podem ser sentidos principalmente nas áreas que passaram a ser consideradas não obrigatórias e não prioritárias, como a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus respectivos componentes disciplinares (Sociologia, Filosofia, História e Geografia). (LOPES, 2021, p. 247).

Se observarmos como se dá o desdobramento da disciplina de Sociologia na educação básica brasileira, é possível concernir que “na história das reformas educacionais brasileiras, a Sociologia pode ter uma diminuição na carga horária ou, até mesmo, uma interrupção no ensino médio” (LOPES, 2021, p. 258). Desta maneira, segundo o autor, “a nova configuração hierarquiza os componentes disciplinares e reforça a fragmentação que visa interromper” (idem, p. 259). Ainda de acordo com Lopes,

a versão oficial da BNCC revigora as incertezas quanto à presença da Sociologia e de outros saberes no ensino médio e interrompe um período de dez anos de consolidação da disciplina na formação escolar. Agora, a BNCC deixa a cargo das unidades federativas definir o lugar da Sociologia no ensino médio brasileiro (LOPES, 2021, p. 272).

É importante mencionar que a BNCC apresenta um detalhamento das Diretrizes Curriculares Nacionais e está dividida em áreas do conhecimento, sendo que a disciplina de Sociologia, juntamente com Filosofia, Geografia e História, contempla a área denominada de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Dentro dessa área de conhecimento destaca-se o seguinte objetivo geral:

O compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 561).

A partir da citação acima, compreendemos que há o intuito de ponderar sobre as diferenças, respeito aos direitos humanos e, também, sobre os mais diversos tipos de preconceitos existentes na sociedade brasileira, porém sem especificar os assuntos que

poderão ser discutidos. Destarte, é perceptível, mais uma vez, a dificuldade enfrentada em elaborar documentos do campo educacional em que apresente propostas referentes às relações de gênero, sexualidade e orientação sexual. Contudo, a área das “Ciências Humanas e Sociais” aplicada ao Ensino Médio da BNCC propõe que

os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade (BRASIL, 2017, p. 561).

No que se refere às competências específicas para o Ensino Médio, a BNCC sugere seis competências. A competência 5 procura “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2017, p. 577). E depois complementa afirmando que “os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costume se perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos” (idem, p. 577). No entanto, a ausência de uma discussão aprofundada acerca das temáticas consideradas – gênero, sexualidade e orientação sexual – é notória. Além das competências, não há qualquer especificidade nas habilidades apresentadas pela BNCC para o Ensino Médio.

Ao conjeturarmos sobre a Base Nacional Comum Curricular, atrelada à Reforma do Ensino Médio, é necessário trazer uma discussão mais aprofundada sobre os temas propostos até o momento. Para tanto, segundo a Lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, “a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio” (FERRETTI, 2018, p. 26).

A lei 13.415/2017 estabelece cinco itinerários formativos: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas e 5) Formação técnica e profissional. Estes “serão ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino, segundo suas possibilidades e relevância para o contexto local” (LEÃO, 2018, p. 3). Outro fator que chama a atenção dentro da proposta do “Novo Ensino Médio” é o Ensino Técnico e Profissional de Nível Médio, ou seja, a lei permite que haja parceria com o setor privado. Posto isso, “a redução de custos para o Estado e a privatização, por meio da transferência de recursos da educação pública para

o setor privado, são os pilares da proposta” (idem). Nota-se a partir dessas informações que a perspectiva neoliberal está arraigada à lei 13.415/2017.

A Reforma do Ensino Médio, ao determinar como obrigatório apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, acaba por considerar as demais disciplinas como menos relevantes. Logo, disciplinas como Filosofia e Sociologia são desprestigiadas, deixando de apresentar uma proposta a partir de uma visão crítica da sociedade, pois a BNCC passa a estar “orientada para formar cidadãos e trabalhadores brasileiros inaptos a distinguir os desafios postos, sobretudo, pelas Artes e Humanidades e pela pluralidade cultural” (PESTANA; LIMA, 2019, p. 153). Em outras palavras,

as reduções de conteúdos imprescindíveis, tratados pelos fundamentalistas como “ideologizados”, como questões filosóficas, sociológicas, de relações étnico-raciais e de gênero, fomentam um quadro no qual estes estudantes não são capazes de ver ou pensar o mundo para além de seus locais de trabalho (PESTANA; LIMA, 2019, p. 153).

Ainda segundo as autoras, a estratégia do governo Temer para difundir a Reforma do Ensino Médio representa um discurso cheio de contradições, “com palavras estratégicas disseminadas pelas diversas mídias, por exemplo, *autonomia nos percursos educativos*, ou seja, dá a entender que o estudante escolherá livremente o caminho a ser percorrido durante os anos de Ensino Médio” (PESTANA; LIMA, 2019, p. 153). De acordo com Lopes,

com uma tentativa de legitimar as mudanças estruturais na política educacional, o governo passou a veicular, por meio de propagandas televisivas e nas redes sociais, que a Reforma do Ensino Médio era uma resposta aos problemas educacionais, como o alto índice de abandono escolar e o baixo desempenho dos alunos do ensino médio nas avaliações externas (LOPES, 2021, p. 253).

A partir desta análise, compreendemos que há uma falsa noção de autonomia gerada para os/as estudantes do Ensino Médio no Brasil a partir da Lei 13.415/2017. Neste contexto, é possível avaliar que o objetivo da Reforma do Ensino Médio se torna direcionada ao mercado de trabalho e não com o foco numa educação de qualidade, como propõe a BNCC, ou seja, “a pretexto de ‘flexibilizar’ a organização curricular das escolas de ensino médio, torna mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida” (LEÃO, 2018, p. 8). Consequentemente, os/as jovens apresentarão uma defasagem de

conteúdo e conhecimento ao realizarem provas de vestibular, onde até o momento, não há uma limitação de conteúdo dentro deste sistema de avaliação.

Retomando as análises de Pestana e Lima (2019), “a Reforma do Ensino Médio aprofundará as desigualdades na Educação Básica, fomentará o desemprego na educação e favorecerá as empresas privadas, sobretudo, a educação a distância”, uma reforma pautada na lógica do mercado e representada por “um retrocesso em relação aos direitos políticos e sociais dos estudantes e dos profissionais da educação (PESTANA; LIMA, 2019, p. 163-164).

Diante desta observação, a sugestão que foi imposta pela Reforma do Ensino Médio “caminha na direção contrária daquela que esses pesquisadores propõem, ainda que, no imediato, a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para os jovens menos informados” (FERRETTI, 2018, p. 31). O foco da Reforma do Ensino Médio não está baseado na construção do conhecimento, mas na preparação dos/as jovens para o mercado de trabalho através de cursos profissionalizantes, sem perspectiva de melhoria na qualidade da educação em si.

Portanto, “a reforma aparentemente conferiu pouca atenção a essa perspectiva, tanto é que retirou a Sociologia do conjunto de disciplinas obrigatórias do Ensino Médio” (idem, p. 32). Deste modo, discussões como gênero, sexualidade e orientação sexual dentro do currículo escolar passam a ser cada vez menos relevantes, pois não agrega no componente profissional. Contudo, “é possível afirmar que a descontinuidade na construção do documento oficial da BNCC decorre da alternância do governo e a implementação de sua agenda liberal” (LOPES, 2021, p. 254).

#### **2.4 - O Programa Nacional do Livro Didático**

Diante dessa análise, é preciso integrar à discussão da BNCC e do Novo Ensino Médio o impacto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2021) para esse nível de ensino. Segundo o Guia do PNLD – 2021, as obras didáticas foram pensadas com o objetivo de acolher às requisições do Novo Ensino Médio, ou seja:

Na arquitetura da nova matriz curricular, as Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento se destinam à etapa da *Formação Geral* e são compostas por seis volumes autocontidos (ou seja, que não são sequenciais). No contexto das CHSA, compreendem de maneira integrada os conhecimentos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia e podem ser utilizadas em qualquer ano do Ensino Médio. Seus níveis de complexidade e de progressão

da aprendizagem permitem percursos didáticos flexíveis e usos variados (PNLD, 2021, p. 21).

Segundo Wermelinger (2021), “o Livro Didático consiste em um marco no que diz respeito à questão curricular no Brasil” (WERMELINGER, 2021, p. 2), sendo que “é distribuído de forma uniforme para as escolas públicas de todos os municípios do país de modo a se consolidar como um dos principais recursos didáticos utilizados pelas escolas brasileiras” (idem, p. 2). O fornecimento desses materiais ocorre através do PNLD. Logo, “estes materiais são distribuídos de forma regular e gratuita nas escolas públicas de educação básica, sejam estas das redes federal, estaduais, municipais ou distrital” (idem, p. 4). De acordo com Maçaira (2020), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) “é uma política do Estado brasileiro implementada pelo Ministério da Educação, desde 1985, mas cujo formato, alcance e características sofreram inúmeras transformações ao longo do tempo” (MAÇAIRA, 2020, p. 15).

É importante levar em consideração para esta discussão acerca do PNLD, que a disciplina de Sociologia se tornou obrigatória no currículo escolar do Ensino Médio apenas a partir do ano de 2008. A disciplina de Sociologia está integrada ao Programa Nacional do Livro Didático desde 2011. Desta maneira, existem três edições de livros didáticos de Sociologia sugeridos pelo PNLD, sendo dos anos de 2012, 2015, 2018 e 2021.

No entanto, ao partir para a avaliação do Guia do PNLD – 2021, é perceptível a preocupação em integrar teoria e prática escolar. Neste segmento, surge a valorização da interdisciplinaridade, já que este fundamento faz parte da proposta do Novo Ensino Médio. Portanto,

os diferentes objetos de conhecimento abordados são trabalhados de forma contextualizada e coerente, através da articulação entre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a fim de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Para tanto, as obras apresentam orientações que buscam fomentar no trabalho do professor o desenvolvimento das dimensões física, social, emocional e cultural dos estudantes, para além do seu desenvolvimento intelectual (PNLD, 2021, p. 29).

Ao refletirmos sobre as relações de gênero, sexualidade e orientação sexual presentes nas obras didáticas do Ensino Médio, o Guia do PNLD – 2021 busca contemplar essas temáticas. No entanto, aparecem atreladas a outros assuntos, tão importantes quanto, como as questões raciais, religiosas, entre outras.

As obras promovem, ao longo dos volumes, o pluralismo de ideias e, dessa forma, afastam qualquer forma de doutrinação religiosa, política ou ideológica, sendo respeitado o caráter laico e autônomo do ensino público. Nessa direção, estão livres de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos (PNLD, 2021, p. 31).

Nesse sentido, apesar de aparecer de maneira superficial a discussão sobre gênero, sexualidade e orientação sexual no Ensino Médio, o material didático as oferece. É importante mencionar a participação do/a professor/a ao conduzir estas questões em sala de aula. Este profissional pode abordar as temáticas de forma mais aprofundada, dando destaque e relevância aos conceitos, problematizando-os a partir de exemplos reais, seja na própria instituição escolar ou na sociedade como um todo. Contudo, não podemos descartar o/a professor/a que tratará o assunto com irrelevância. Para que isto possa ser evitado, as formações continuadas oferecidas nas escolas devem contemplar os temas e propiciar o debate acerca de temas necessários para o emprego do respeito às diversidades.

## CAPÍTULO 3

### POLÍTICAS PÚBLICAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

#### 3.1 – O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

O Plano Estadual de Educação de MS, Lei nº 4.621/2014, foi criado e implementado após a aprovação do Plano Nacional de Educação. Este plano estadual se desenvolve levando em consideração a particularidades regionais, a partir das metas do PNE, sendo “um processo de análise aprofundada das necessidades de cada nível e de cada etapa de ensino, de forma a atender as expectativas da sociedade e dos(as) cidadãos(ãs), aos quais o direito à educação de qualidade social deve ser garantida” (PEE-MS, s/p). Sendo assim, ao observar as defasagens existentes na educação do Estado de Mato Grosso do Sul, o Plano Estadual compreende 20 metas<sup>15</sup>, determinando objetivos e diretrizes com a finalidade de melhorar os problemas educacionais existentes nos diferentes níveis de educação.

Nesse sentido, ao analisarmos as metas propostas do PEE – MS, na meta 7 “Qualidade na Educação”, ressalta o objetivo de discutir nas escolas as questões referentes à gênero, sexualidade e orientação sexual. Diferentemente do PNE, o PEE traz de forma específica estas propostas para a gestão pedagógica e como deverá ser trabalhada estas temáticas. Assim, apresenta-se a Meta 7 (qualidade na educação):

7.33. implantar e desenvolver, até o segundo ano de vigência do PEE-MS, políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.34. promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência do PEE-MS;

---

<sup>15</sup>As 20 metas propostas no Plano Estadual de Educação – MS são: 1) Educação Infantil; 2) Ensino Fundamental; 3) Ensino Médio; 4) Educação Especial; 5) Alfabetização; 6) Educação em tempo integral; 7) Qualidade na Educação; 8) Escolaridade média; 9) Alfabetização e Analfabetismo; 10) EJA integrada à Educação profissional; 11) Educação profissional técnica de nível médio; 12, 13 e 14) Educação Superior; 15, 16, 17 e 18) Valorização dos profissionais do magistério; 19) Gestão democrática; e 20) Financiamento da Educação.

7.35. elaborar e distribuir, em parceria com os órgãos competentes, material didático para educadores(as), estudantes e pais e/ou responsáveis sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais (PEE, 2014, p. 57-58).

Na Meta 7.33 fica evidente a importância de políticas públicas voltadas para a formação dos mais diversos sujeitos atuantes da Escola, para que seja adotada uma postura de combate preventivo à violência, seja no âmbito familiar ou escolar. Esta meta contempla a prevenção de atitudes discriminatórias e preconceituosas diante das minorias sociais para que, a partir do entendimento das diversidades, a escola passe a ser um ambiente seguro e acolhedor para a compreensão e aceitação das diferenças.

A meta 7.34 reforça a preparação dos profissionais da educação, por meio da promoção e garantia de formações continuadas. O objetivo central dessas capacitações é preparar o profissional acerca da temática Direitos Humanos, dentre eles gênero, sexualidade e orientação sexual, temática esta que está interligada com a meta 7.33. Portanto, garantir que os profissionais da instituição escolar estejam preparados para lidar com as diferenças, além de prestigiar a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), satisfaz a nossa Constituição Federal que tem como fundamento o princípio da dignidade da pessoa humana.<sup>16</sup> Nesse sentido, artigos 6 e 7 da DUDH:

Artigo 6 - Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7 - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (DUDH, 1948, s/p).

Por fim, a meta 7.35 propõe a elaboração e a distribuição de materiais didáticos<sup>17</sup> para a comunidade escolar sobre as temáticas já citadas, em parceria com os órgãos competentes, dentre eles o Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de

---

<sup>16</sup> Art. 1º, inciso III, da Constituição Federal Brasileira de 1988.

<sup>17</sup> Exemplos: Cartilha Diversidade sexual nas Escolas. O que profissionais da educação precisam saber. Autoras: Luciana Kamel e Cristina Pimenta. 2008, IES. Associação brasileira interdisciplinar de AIDS (ABIA). Disponível em:

[http://www.abiaids.org.br/img/media/Cartilha\\_Diversidade\\_sexual\\_Escolas.pdf](http://www.abiaids.org.br/img/media/Cartilha_Diversidade_sexual_Escolas.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

Livro Diversidade Sexual na Escola. Autor: Alexandre Bortolini. 2008, UFRJ. Disponível em: <http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/DiversidadeWeb.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Assistência Social e Ministério Público. Essa meta reforça a previsão constitucional de que a educação é dever do Estado, da família e da sociedade, devendo, portanto, todos atuarem ativamente para a melhora do ambiente escolar.

Das três estratégias acima descritas pelo PEE - MS, é possível perceber a grande importância dada na preparação e qualificação do profissional da educação, que se dará por meio de capacitações continuadas, ações preventivas e parcerias com órgãos competentes, atribuindo a responsabilidade não só do ensino, mas também da segurança dos/as alunos/as para todos os sujeitos envolvidos na construção de uma educação voltada para os Direitos Humanos, desde os/as gestores/as até os demais indivíduos pertencentes ao campo educacional, seja direção, coordenação, professores/as e alunos/as. A proposta é trazer um ambiente seguro para que haja a garantia e reconhecimento das diversidades existentes no meio escolar, com medidas a serem adotadas nos dois primeiros anos do Plano que está em vigência.

### **3.2 – O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio**

Após a consolidação da Reforma do Ensino Médio, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul dispôs de diversas adaptações para que pudesse contemplar a nova proposta de referencial que conduz a educação brasileira. Estas mudanças tem como fundamento a Base Nacional Comum Curricular, documento que orienta os caminhos a serem trilhados pela educação nacional, conforme já descrito anteriormente.

O processo de implementação deste currículo se deu através da contribuição do Coordenador Estadual, Coordenador de Etapa, Articulador entre Etapas, Articulador de Itinerário Formativo Propedêutico, Articulador de Itinerário da Formação Técnica e Profissional, Coordenadores de Áreas e redatores formadores. Logo, o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul – Etapa do Ensino Médio representa “o documento normativo para a compreensão, adequação e qualificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares e a organização do trabalho didático dos professores com vistas à formação integral dos estudantes” (CURRÍCULO, 2021, p. 12).

Este documento traz, em sua introdução, os caminhos traçados pela legislação educacional até a sua consolidação. De acordo com o Currículo de Referência - EM, é

possível compreendermos currículo com um instrumento que busca mapear os caminhos no qual a educação atravessará em nossa sociedade (CURRÍCULO, 2021, p. 13). Salienta ainda, que “de modo transversal, é possível inteligir que o currículo roteiriza os pressupostos, as condições e práticas das políticas públicas capazes de renovar o mundo pela educação” (idem, p. 13).

Ao analisar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), é possível ressaltar os artigos 22 e 26, onde

o artigo 22 dispõe que a educação básica tem por finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...] O artigo 26 determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (CURRÍCULO, 2021, p. 15).

Apoiado no Plano Nacional de Educação (PNE), desenvolveu-se o processo de formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica nacional. Diante disso, surge o projeto de lei nº 6.840 que sugestionava uma nova reforma para o Ensino Médio. Destarte, essas ações consumaram dois marcos centrais: 1º: Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei n. 9.394/1996 (LDB) com a reformulação do Ensino Médio e; 2º: Resoluções n. 2/2017 e 4/2018, do Conselho Nacional de Educação, instituindo a Base Nacional Comum Curricular. Através dessas mudanças, é possível destacar que houve:

- ampliação progressiva da carga horária mínima anual do Ensino Médio;
- reformulação dos currículos, contemplando a BNCC como referência obrigatória;
- composição curricular, abrangendo Formação Geral Básica, orientada pela BNCC e complementada pela parte diversificada, e Itinerários Formativos, organizados de forma a possibilitar o aprofundamento nas áreas de conhecimento e da formação técnica e profissional, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional (CURRÍCULO, 2021, p. 16).

Portanto, a necessidade de ajustar o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul se deu diante das inúmeras mudanças na LDB, advento de resoluções para a

Reforma do Ensino Médio e, também, da Base Nacional Comum Curricular ocorridas nos últimos anos. Assim sendo, “esse Currículo se edifica sob o teor da inovação ocorrida na legislação educacional, a qual modifica a arquitetura do Ensino Médio brasileiro” (CURRÍCULO, 2021, p. 16).

O Organizador Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está dividido pelas séries do Ensino Médio, sendo 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série. Compreende eixo temático, habilidades, componente curricular, objeto de conhecimento e sugestões didáticas. O eixo temático e as habilidades são expostas de maneira interdisciplinar. Já o objeto de conhecimento e as sugestões didáticas são específicas: Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

Ao analisar o Organizador Curricular, ao que compete as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, constata-se que aparece de uma maneira altamente implícita. A palavra “gênero” vem acompanhada, em vários momentos, da palavra “textual”, ou seja, não compõe a discussão proposta para a compreensão das diferenças e sua construção social na identidade do indivíduo.

Ao que compete à 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio, o Organizador Curricular não faz nenhuma referência às temáticas propostas para discussão desta dissertação. Levando em consideração que a 1<sup>a</sup> série é um preparatório para as demais, o/a aluno/a não terá familiaridade com o assunto indicado no ambiente escolar. O/a estudante caminhará para as próximas séries do Ensino Médio sem bagagem de compreensão científica a respeito do assunto. Portanto, abre brecha para a construção de opiniões infundadas ou baseadas apenas no senso comum.

Ao que incumbe à 2<sup>a</sup> série, a temática gênero se apresenta no componente curricular de Filosofia, em sugestões didáticas<sup>18</sup>. No componente curricular de História, em “objetos de conhecimento”, a temática desponta da seguinte maneira: O papel da mulher na sociedade em contextos históricos; violência simbólica contra indígenas, negros e latinos. No mesmo componente, a sugestão didática<sup>19</sup> faz referência ao estudo

---

<sup>18</sup> Apresenta-se: Como sugestão regional analisar a realização das “Mulheres em Ação no Pantanal (Mupan)” que realizou e realiza pesquisas sobre participação social, gênero e gestão de recursos hídricos nos municípios da Bacia do Alto Paraguai (BAP) em Mato Grosso do Sul. Disponível em: [www.mupan.org.br](http://www.mupan.org.br) Acesso em: 20 ago. 2022.

<sup>19</sup> Apresenta-se: Por meio de pesquisa investigativa, analisar as condições e espaços sociais impostos às mulheres em diferentes tempos históricos e que o estudante amplie seu olhar, dialogando com questões de gênero colocadas no presente, destacando, sobretudo, as lutas e conquistas das mulheres em diversos setores da sociedade.

de gênero como mecanismo de entendimento sobre as lutas e conquistas pelas quais mulheres já passaram ao longo da história.

Já na 3ª e última série do Ensino Médio a única referência a gênero é pronunciada nas sugestões didáticas do componente curricular de Geografia, tendo como objeto de conhecimento “Brasil e Mato Grosso do Sul na Geopolítica Mundial”. Ainda na sugestão didática da disciplina de Geografia aparece a temática de orientação sexual como “opção sexual”<sup>20</sup>, termo este que já caiu em desuso pela comunidade acadêmica.

Portanto, é possível concluir que, ainda que o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul contemple expressamente ações e políticas públicas de ensino sobre gênero, sexualidade e orientação sexual em todas as séries do ensino médio, o Organizador Curricular, ou seja, o material que coloca em prática o plano é negligente sobre a temática. Isso porque as menções tímidas sobre gênero estão inseridas de maneira transversal em assuntos de relevância em Geografia e História<sup>21</sup>, ou de maneira errônea e desatualizada, como o termo “opção sexual”. Por fim, não seria exagero dizer que o Organizador Curricular já nasce condenado, isso porque está em total descompasso com os Planos Nacionais e Estaduais de Educação, e também com a evolução e importância dos direitos humanos.

### **3.3 – O Plano Municipal de Educação de Ponta Porã**

O documento a ser analisado nessa etapa é a Lei 4.100/2015, de iniciativa do Poder Executivo, que aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de Ponta Porã. Essa legislação está em consonância com o Plano Nacional e com o Plano Estadual de Educação, sendo que para o desenvolvimento do PME - PP, foi necessária a gestão e pesquisa por parte de órgãos competentes, como o Fórum Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

---

<sup>20</sup>Sabe-se que “o termo opção sexual é incorreto, já que não se escolhe, de maneira consciente, pela orientação sexual. Assim como pessoas heterossexuais não optaram por quem sentir desejo, os homossexuais também não escolhem, porque ela é algo nato, é uma inclinação involuntária. Cada indivíduo tem sua sexualidade desenvolvida sem que haja qualquer poder de decisão sobre ela, é natural”. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2021/07/por-que-orientacao-sexual-e-o-termo-correto-a-se-usar-e-nao-a-expressao-opcao-sexual-ckqmaawia000x013bem4p7on9.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.

<sup>21</sup>“Mulheres em Ação no Pantanal (Mupan)”. “O papel da mulher na sociedade em contextos históricos.”

O PME de Ponta Porã caracteriza um “trabalho participativo e democrático em prol de uma educação de qualidade, sendo desafiador no que tange à flexibilidade e à abertura às inovações e às novas teorias e práticas educacionais” (PME, 2015, p. 12). O principal objetivo do Plano Municipal é de “encaminhar novas discussões na área pedagógica, principalmente no que se refere às políticas públicas, enquanto instrumento educacional” (idem, p.12), ou seja, o foco central é contribuir no acesso e permanência em sala de aula dos/as estudantes das diferentes faixas etárias, diminuir a evasão escolar e os índices de reprovação visando a necessidade e particularidades da sociedade pontaporanense.

A cidade de Ponta Porã, está localizada a oeste de Mato Grosso do Sul com uma área territorial de 5.359.354km<sup>2</sup>, conta com uma população de aproximadamente 95.320 pessoas<sup>22</sup>. O município faz fronteira com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, considerada uma “fronteira seca”, ou seja, no perímetro urbano há apenas uma rua na qual separa as cidades vizinhas. Já ao longo da BR, é possível observar alguns marcos feitos de concreto na cor branca onde é delimitada a fronteira. As principais atividades econômicas de Ponta Porã que podemos encontrar de maior destaque no município são: o comércio, a pecuária, a agricultura e a extração de madeiras, destas, a lavoura, alicerçada na produção de grãos, é o que mais traz fontes de renda ao município. Quanto à esfera educacional, Ponta Porã soma 38 escolas de Educação Básica, levando em consideração a esfera Federal, Estadual, Municipal e a rede privada de ensino. A rede Federal abrange apenas 1 escola e atende o Ensino Médio, a rede Estadual possui 12 escolas e atende as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já a rede Municipal possui 20 escolas. Por fim, a rede privada conta com 7 escolas, sendo que 3 escolas oferecem matrículas para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as outras oferecem matrículas apenas para o Ensino Fundamental.

Cumprir destacar que o artigo 2º traça as diretrizes do PME de Ponta Porã em seus incisos III e X prevê a erradicação de todas as formas de discriminação e a promoção do respeito aos direitos humanos e à diversidade. Destarte, o Plano Municipal de Educação está correlacionado com o Plano Nacional de Educação. Vejamos:

Art. 2º: São diretrizes do PNE que orientam as metas e estratégias do PME-Ponta Porã/MS:

[...]

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/ponta-pora.html> Acesso em: 20 out. 2022.

Inciso III – superação das desigualdades educacionais, ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

[...]

Inciso X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade.

Continuamente, dentre as metas do Plano Municipal de Educação - PP, a de maior relevo para essa dissertação é a meta 3 que prevê o seguinte: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos” (PME, p. 47), isso porque está direcionada ao Ensino Médio.

Ao investigar as estratégias propostas para a educação municipal, referente ao Ensino Médio, o PME aborda, seguindo os Planos Nacional e Estadual, a relação de gênero, sexualidade e orientação sexual nas metas 3.34 a 3.37:

[...]

3.34 superior, com o intuito de oportunizar aos profissionais da educação que atuam no ensino médio sobre direitos humanos, questões étnico-raciais, relações de gênero e orientação sexual, capacitando-os para o enfrentamento das situações de preconceito, discriminação e violência;

3.35 incentivar os profissionais da educação que atuam no ensino médio, para que possam participar de formações continuadas que tematizem os direitos humanos, questões étnico-raciais, relações de gênero e orientação sexual, capacitando-os para o enfrentamento das situações de preconceito, discriminação e violência;

3.36 participar da elaboração e distribuição de material didático para educadores (as) e alunos (as) sobre a promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero, raça/etnia e orientação sexual;

3.37 promover capacitações aos educadores que atuam no ensino médio com a temática de promoção à saúde, evidenciando as questões relacionadas a promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero, raça/etnia e orientação sexual; (PME, 2015, p. 54-55).

As estratégias apresentadas acima apontam concordância umas com as outras. No entanto, ao analisar minuciosamente a estratégia 3.34, conclui-se que a letra da lei é confusa, uma vez que começa com a palavra “superior” sem conexão com o texto que a precede ou sucede, mas, felizmente, é possível por meio da interpretação teleológica, compreender o intuito do legislador. Ademais, percebe-se que a legislação segue priorizando as oportunidades de estudos e capacitação dos profissionais da educação do Ensino Médio ao que se refere a temática dessa dissertação.

A estratégia 3.35, traz apontamentos sobre as formações continuadas que são compreendidas ao longo do ano letivo. Estas têm como proposta oferecer estudos mais aprofundados sobre o conteúdo analisado, para que, assim, os segmentos do ambiente escolar saibam como intervir em situações de preconceito e violência em razão de gênero, sexualidade e orientação sexual.

Ainda, a estratégia 3.36 busca contemplar os materiais didáticos que são distribuídos para rede municipal de educação. Assim, entra em consonância com o Plano Estadual de Educação – MS, já analisado anteriormente, que faz alusão aos materiais didáticos como ferramenta para a organização das aulas que serão ministradas. Por fim, a estratégia 3.37 considera a promoção em capacitações dos/as educadores/as ao que tange as discussões sobre saúde, gênero, raça/etnia e orientação sexual. Diante disso, é possível identificar que as estratégias apontadas dialogam entre si para que haja uma melhoria na maneira como podem ser conduzidas situações na qual o preconceito e/ou a discriminação se materializam no cotidiano escolar.

Portanto, ao analisar o Plano Municipal de Educação é possível concluir que ele contempla as normas gerais do Plano Nacional e as normas regionais do Plano Estadual, em respeito à previsão constitucional de repartição de competências do artigo 24, que diz:

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

[...]

IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

[...]

§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

Cumprido destacar que a regra de competência concorrente, que divide capacidades entre os entes federativos, possibilita a todos os entes legislar sobre os mesmos temas no âmbito de seus interesses preponderantes, ou seja, as normas serão implementadas de acordo com as necessidades do local onde é criada. Logo, os Planos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal) são exemplos perfeitos da eficácia jurídica e social na norma constitucional. No entanto, quando pensamos na aplicabilidade dos documentos

na prática escolar, há diversos obstáculos para que seja cumprido. A escola, muitas vezes silenciada pelos grupos conservadores e, também pela falta de preparo para lidar com determinadas situações, acaba por deixar as questões de gênero e sexualidade invisibilizadas.

Para além dos documentos analisados neste terceiro capítulo, as políticas públicas da educação brasileira devem ser postas em prática e não apenas serem reduzidas à lei, principalmente quando falamos de uma sociedade que deve estar disposta a desenvolver mecanismos democráticos no campo educacional. Os documentos abordam a temática de gênero, sexualidade e orientação sexual de forma superficial, sem proporcionar detalhes essenciais para a prática pedagógica. A exemplo disso, pouco vimos conceitos de gênero e sexualidade no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, sendo este um dos principais documentos para a prática em sala de aula.

Todavia, cabe destacar a importância em trabalhar com a proposta de uma Educação em Direitos Humanos, sem desconsiderar que cabe à comunidade escolar promover um ambiente seguro e acolhedor para todos/as que se encontram naquele espaço. Sendo assim, é importante que não haja distinção de disciplinas que “podem” e disciplinas que “não podem” trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade, pois uma Educação em Direitos Humanos deve ser abraçada por toda a instituição escolar, onde qualquer ato de desrespeito às garantias dos direitos do/a cidadão/ã deva ser condenado por todos/as.

### **3.4 - O Projeto Político Pedagógico – PPP**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, estabelece o Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento obrigatório para as instituições escolares nacionais. Este documento tem como objetivo analisar as demandas e particularidades da instituição e, a partir disso, desenvolver mecanismos de atuação que mais se adaptarão às realidades da escola em evidência.

Toda escola possui objetivos e metas a serem cumpridas num determinado período de tempo e, para que isso seja possível, o PPP se apresenta como mecanismo de orientação de como a gestão escolar, professores/as e alunos/as, demais funcionários e famílias deverão se portar diante do referido espaço. Portanto, “ele precisa ser completo

o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos”<sup>23</sup>.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar deve abranger as principais características da entidade, sendo a filosofia a ser seguida por todos/as aqueles/as que frequentam a escola. Logo, os funcionários da instituição, em sentido amplo, podem e devem participar de sua elaboração construindo, assim, a identidade da escola e quais planos de ação serão desenvolvidos para solucionar as principais adversidades que poderão surgir no decorrer dos anos letivos. O propósito é que o PPP esteja em constante atualização para que a escola possa sempre manter o foco em seus propósitos.

Perante estas informações, ao examinar o Projeto Político Pedagógico de duas instituições escolares de Ponta Porã, foi possível observar que os documentos cumprem com o que é recomendado para a estrutura de um PPP. Ambos apresentam a missão da escola, a visão geral, diretrizes e planos de ação. No entanto, as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual são pouco ou nada mencionadas nos PPPs analisados, que pertencem a duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã-MS, uma de ensino integral e a outra não. Ambas disponibilizam as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

A versão analisada do PPP da escola estadual no formato não integral é do ano de 2020, sendo que a última versão ainda não se encontra disponível para estudo. Logo, ao observarmos o PPP da instituição, a única menção à temática de gênero e sexualidade apresentada ocorre no item 10: “Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem”. Este tópico traz uma abordagem acerca do planejamento de aula e acompanhamento deste plano pelos/as coordenadores/as, de tal modo que é no planejamento que deve constar as estratégias e metodologias que serão aplicadas em sala de aula pelo/a professor/a.

No PPP da referida escola, o tema é apresentado da seguinte maneira:

De acordo com a Legislação vigente, quanto ao oferecimento dos componentes curriculares, deve ser assegurada a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local:

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 20 ago. 2022.

- I – saúde, sexualidade, gênero e vida familiar social;
- II – direitos das crianças e adolescentes;
- III – preservação do meio ambiente;
- IV – educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural;
- V – educação para o trânsito;
- VI – direitos dos idosos;
- VII – alimentação e nutrição;
- VIII - ações de conscientização de combate ao bullying escolar;
- IX – direitos humanos.

O item I, “saúde, sexualidade, gênero e vida familiar social”, é o único item a abordar de maneira específica o tema analisado nesta dissertação. A proposta do Projeto Político Pedagógico é trazer temas contemporâneos para as discussões dentro de sala de aula, cabendo assim ao/à professor/a trabalhar de maneira efetiva o assunto indicado de acordo com as situações existentes no cotidiano escolar. Ainda nos tópicos citados acima, o tópico IX traz o aspecto mais geral da discussão, onde terá como proposta a temática sobre os direitos humanos e, mesmo que de maneira muito breve, o documento faz menção ao objeto de estudo desta dissertação.

Para aprofundarmos nessa análise, foi realizada uma entrevista com uma das coordenadoras do Ensino Médio da escola de ensino não integral e outra com a diretora da escola de ensino integral, no intuito de melhor compreender como o PPP pode contribuir com o tema em questão e como a instituição escolar age diante das situações de preconceito e discriminação quando falamos dos preconceitos contra os grupos LGBTQIA+. A coordenadora do Ensino Médio salientou que todas as vezes que ocorreu alguma situação relacionada à discriminação no ambiente escolar a escola prontamente tomou uma atitude, e o/as estudantes envolvidos – vítima e agressor – foram encaminhados à direção da escola com o intuito de promover um local de paz através do diálogo entre as partes envolvidas.

Segundo as duas entrevistadas, não há nenhum curso ou orientação à direção, coordenação e docentes para que seja trabalhada a temática de gênero e sexualidade. Logo, constatamos que a maneira para conduzir situações de discriminação se dá

transversalmente pelo Regimento Escolar e da experiência de vida de cada segmento, e não através de uma perspectiva científica/sociológica dos conceitos de gênero, sexualidade e/ou Direitos Humanos.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de cursos oferecidos pela instituição para tratarem das temáticas de gênero e sexualidade, ambas não souberam informar. Ao ser indagada sobre quais disciplinas poderiam trabalhar de maneira transversal o assunto proposto, a coordenadora cita que nos componentes curriculares de Ciências e Biologia - sendo o primeiro componente do Ensino Fundamental e o segundo componente do Ensino Médio - é abordado e discutido o tema de educação sexual, porém sem oferecer muitos detalhes.

No entanto, a escola de ensino integral, possui um currículo diversificado, tendo como opção uma disciplina denominada Eletiva I, II, III e IV. Essas Eletivas estão divididas por área do conhecimento<sup>24</sup>, onde há alteração do tema a cada semestre. A escolha do tema a ser trabalhado nas eletivas acontece através de sugestões dos/das alunos/as em conjunto com os/as professores/as para que seja verificada a possibilidade de escolher uma temática de interesse comum. Diante disso, a diretora, quando questionada sobre a existência de um componente curricular que trate sobre gênero e sexualidade, disse que não há uma disciplina em específico, mas que há essa alternativa de escolha, caso haja curiosidade por parte dos/as estudantes, e que não existe nenhum problema em falar sobre gênero e sexualidade na instituição escolar quando o tema é trazido em formato de componente curricular.

Ao considerarmos possíveis alterações no Projeto Político Pedagógico da escola de ensino não integral, a coordenadora menciona que as alterações realizadas foram finalizadas no mês de agosto/2022 e não houve qualquer nova menção da temática por parte da gestão, coordenação e/ou docentes. A construção do PPP, nesta instituição, ocorreu através das formações continuadas oferecidas em calendário escolar em sábados letivos, além da criação de um drive compartilhado com a direção e a coordenação para que os/as professores/as pudessem digitar as alterações que julgassem necessárias. Já na escola de ensino integral, a diretora salienta que o Projeto Político Pedagógico é realizado com base nas orientações e tópicos enviados pela Secretaria de Estado de

---

<sup>24</sup> Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

Educação – SED-MS e, portanto, não possui conhecimento se o estado pretende inseri-los nas próximas atualizações.

Quanto à importância do Projeto Político Pedagógico para a instituição escolar, tanto a coordenadora de ensino não integral, quanto a diretora da escola de ensino integral, se referem a este documento como essencial para nortear as ações pedagógicas na instituição escolar, que casam com o regimento escolar, BNCC, referencial curricular entre outros documentos da educação nacional.

O PPP da escola de ensino integral foi atualizado em 2022 e não faz qualquer referência aos assuntos de gênero, sexualidade e orientação sexual. Ao ser questionada sobre o porquê de o Projeto Político Pedagógico não abordar as temáticas em pauta, a direção da escola de ensino integral argumenta que são questões que levantam muita polêmica, principalmente com a família, que na maioria das vezes questiona e não concorda quando esses temas sejam trabalhados na escola. Da mesma maneira, a coordenação da instituição de ensino não integral menciona que grande parte dos estudantes que recebem pertence à religião evangélica, o que gera certo desconforto em abordar as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual na escola (como palestras), ou mesmo na sala de aula. Conseqüentemente, a partir dessas menções, é possível enfatizar o quanto grupos conservadores têm o poder de intervir até mesmo nas instituições públicas. Há, portanto, um controle exercido sobre a escola que deveria ser, na prática, democrática ao abordar diversos assuntos pertinentes à discussão acerca dos Direitos Humanos, o que possibilitaria desenvolver o senso crítico dos/as alunos/as para além dos muros da escola.

Diante desta constatação, é necessário resgatar novamente o conceito de “pânico moral”, ou seja, há um medo institucionalizado ao que diz respeito à “destruição da família<sup>25</sup>”. Desta maneira, este pânico, em sociedade, se apresenta

no que se refere ao medo da homossexualidade, medo de conviver com a diferença no âmbito das relações de gênero e da diversidade sexual tenha como efeito propagar a homossexualidade, identificada como vilã ameaçadora dos “valores das famílias cristãs (MENDES; MAHEIRIE; GESSER, 2020, p. 144).

Geralmente este discurso se apresenta através de uma homofobia “maquiada”, ou seja, através de “brincadeiras” e “piadas” ao que concerne aos indivíduos

---

<sup>25</sup> É fundamental destacar que a família no qual é abordada nesse contexto, é a família tradicional. Este modelo sendo composto pelo pai, mãe e filhos/as, isto é, a família heterossexual.

LGBTQIA+. Esse tipo de comportamento é observado primeiramente no seio familiar, como por exemplo, quando se menciona ao menino afeminado para sentar e falar como “homem”. Já na escola, as situações de homofobia implícita se mostram através de diversas situações, dentre elas, o bullying, os olhares julgadores, entre outras. Diante disso, segundo MENDES, MAHEIRIE e GESSER, há um pavor “diante de tudo que escape as normas socialmente legitimadas como hegemônicas” (2020, p. 144).

Sendo assim, diante dessas considerações, percebemos o quanto o assunto é silenciado por toda a comunidade escolar. Porém, não é possível desconsiderar que a violência à comunidade LGBTQIA+ é presente em diversos campos sociais, dentre eles a escola. Posto isso, ao ser questionada sobre a atitude da escola quando ocorrem casos de LGBTfobia no ambiente escolar, a direção enuncia que segue o Regimento Escolar<sup>26</sup> e a punição ao/à agressor/a se dá através da gravidade da situação. Esta punição pode ser caracterizada como advertência verbal, advertência escrita, suspensão ou até mesmo a expulsão.

Ao serem questionadas sobre como a instituição lida com os/as alunos/as trans(gênero/sexual) no cotidiano escolar, ambas entrevistadas relataram que não há problema em intitular pelo nome social<sup>27</sup>. Ainda relatam que, quando o/a estudante trans realiza a pré-matrícula, existem vários campos a serem preenchidos com informações pessoais e/ou familiares, e há um campo no qual é perguntado se tem nome social.

Portanto, contata-se que o Projeto Político Pedagógico é fundamental para conduzir a atuação dos sujeitos sociais no seio da instituição escolar, trazendo uma visão dos anseios particulares que cada escola apresenta. A gestão escolar das instituições observadas procura conduzir as situações de discriminação e preconceito através da conversa com as partes envolvidas e possíveis punições ao/à agressor/a. É importante mencionar que a escola de ensino integral, mesmo não contemplando em seu PPP a temática de gênero, sexualidade, orientação sexual e direitos humanos, consegue implementar no currículo diversificado a partir das disciplinas eletivas, ainda que o interesse deva partir dos/as alunos/as ou dos/as docentes. Já a escola de ensino não integral não contempla nenhuma disciplina em específico para tratar do tema, porém há

---

<sup>26</sup> O Regimento Escolar é um documento que trata dos direitos e deveres de toda a equipe escolar.

<sup>27</sup> O nome social é um direito conquistado por todas as pessoas que lutam pela troca do nome que representa um gênero com o qual não se identificam. Disponível em: [https://www.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=pagina\\_visualizar&id\\_pagina=2207](https://www.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=pagina_visualizar&id_pagina=2207). Acesso em: 20 ago. 2022.

a possibilidade de trabalhar a temática de maneira transversal nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e Ciências/Biologia.

A partir de alguns anos de experiência na educação básica, foi possível vivenciar diversas conversas informais com alunos e alunas LGBTQIA+. Diante disso, é notório como a gestão (direção, coordenação e demais segmentos) não está preparada para lidar com as mais diversas situações que fogem da normalidade esperada e determinada pela comunidade escolar. Através dessas conversas, surgem exemplos de como a direção e coordenação lidam ao presenciar a homoafetividade na escola. Segundo relatos de alunos/as, geralmente havia uma certa restrição quanto à troca de afeto entre adolescentes do mesmo sexo na escola, ou seja, enquanto os casais heterossexuais eram determinados a não demonstrar afeto apenas dentro de sala de aula, os casais homossexuais eram proibidos na sala de aula (como regra da escola), mas também no pátio escolar, o que já não cabia aos casais heteronormativos.

Ao conversar com alunos/as transsexuais, a situação se apresenta muito mais delicada. De acordo com uma aluna trans – R. L<sup>28</sup>. -, antes da transição de gênero, ela sempre foi afeminada e, portanto, sofria bullying frequentemente por parte dos/as colegas de classe. Certa vez, conta ela, alguns colegas a encurralaram no banheiro e colocaram sua cabeça dentro do vaso sanitário. Outra situação descrita, era que ela sempre sofria algum tipo de violência física dentro do espaço escolar, diante disso, a aluna jamais ficava numa mesma instituição escolar por muito tempo, já que os ataques eram constantes e havia o silenciamento por parte da gestão escolar. Ainda de acordo com a estudante, quando aconteciam os episódios de violência, ela normalmente se dirigia até a coordenação, porém não havia qualquer posicionamento sobre o ocorrido e, conseqüentemente, no dia seguinte começava tudo outra vez. No entanto, a família da R. L. sempre a acolheu, diferentemente da escola, mesmo este sendo um ambiente de grande impacto na socialização de uma criança e/ou adolescente.

Em uma outra instituição de educação básica situada em Ponta Porã, colegas de profissão relatam que há muita dificuldade por parte de alguns professores/as chamarem os/as alunos/as trans pelo nome social. Estes casos ocorrem especificamente quando o/a aluno/a é menor de idade e não há o suporte familiar para que ocorra a transição de gênero. Desta maneira, vários professores e professoras acabam por não intitular o/a aluno/a pelo nome social devido a possíveis problemas que possam ser gerados com a

---

<sup>28</sup> Nome abreviado para preservação da identidade da aluna.

família do/a estudante trans. O que ocorre é que, essas famílias que não aceitam seus filhos/as na condição transsexual, acabam se dirigindo até a escola para tirar satisfações com a direção de maneira muito agressiva e questionando o porquê de as pessoas estarem chamando pelo nome social sem sua autorização.

Além desta questão levantada, há outros problemas que ocorrem dentro da escola, isto é, alunos e alunas trans jamais puderam utilizar o banheiro no qual se identificavam socialmente. Nesta escola, em específico, há o banheiro feminino, o masculino e o adaptado para cadeirantes, onde os/as alunos/as trans deveriam utilizar o banheiro adaptado, como se fosse considerado um banheiro “neutro” pela escola. Quanto aos demais estudantes da instituição, estes não viam problemas aos colegas transsexuais utilizarem o banheiro que julgavam de acordo com sua identidade de gênero.

Perante essas informações, fica evidente o quanto é doloroso ser LGBTQIA+ numa sociedade heteronormativa e, que logo se estende à instituição escolar. Ambiente este no qual não há compreensão e muito menos proteção pelas partes que englobam a gestão escolar. Além de direção e coordenação não saberem conduzir e amenizar as situações de violência extrema sofrida pelas pessoas LGBTs, o que torna muito pior toda a conjuntura, é o silenciamento do sofrimento do/a outro/a.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma ferramenta extremamente relevante para todas as sociedades. É através dela que ampliamos nossa visão de mundo e, também, se desenvolve os aspectos intelectuais e morais dos seres humanos. A educação enquanto um direito substancial deve ser desfrutado em sua plenitude, seja no primeiro grupo no qual o ser humano faz parte, a família, seja nos demais grupos de convívio social como a escola.

Nesse sentido, após a pesquisa ficou cristalino que, além da família, a escola também é um lugar onde ainda se tem grandes dificuldades para tratar das temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual. Logo, há obstáculos para a aplicação de uma Educação em Direitos Humanos que seja realmente competente no âmbito escolar.

Constata-se que a sociedade patriarcal determina as regras de conduta social e acaba por classificar o que é considerado “normal” ou “anormal” na sociedade. Esse sistema, no qual há uma imposição diante das performances sociais dos seres humanos, institui a heterossexualidade como única, provável e esperada sexualidade adequada para o cumprimento da norma. Logo, aqueles que não condizem com a norma imposta pelo patriarcado estão relegados à marginalização e demonização do comportamento considerado desviante. Nesta perspectiva, para os grupos mais conservadores é necessário que a heterossexualidade seja assegurada em todos os espaços sociais.

A escola, como mecanismo de ampliação e desenvolvimento de conhecimentos críticos a respeito da realidade social, ainda peca ao tratar com pouca significância os temas de gênero, sexualidade e orientação sexual. Assim, ao invés de propor estratégias para reverter o pensamento dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, por vezes acaba reforçando preconceitos e discriminações através do silenciamento nas discussões que são importantes para a politização da comunidade escolar.

Muito desse silenciamento ocorre devido à resistente presença da questão religiosa nas estruturas da sociedade brasileira, pois o Brasil é constituído pela constância religiosa quando tratamos dos assuntos que são públicos. Portanto, é uma maneira de apoderar-se do controle social diante de diversas situações que se desmembra dos assuntos particulares e fixa no que é coletivo, mesmo que a Constituição Federal determine que sejamos um Estado Laico.

Tendo em vista as dificuldades em incorporar as temáticas de gênero e sexualidades como conteúdo a serem trabalhados nas escolas, e considerando ainda o

silêncio sobre essas temáticas em documentos oficiais de políticas públicas educacionais, como o PNE, objetivamos nessa dissertação levantar e analisar a forma como essas temáticas estão incorporadas em propostas de políticas públicas de educação relacionadas aos direitos humanos.

Após a análise das três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), concluímos que, embora a referência às questões de gênero e sexualidades esteja presente em todos esses documentos, elas ainda aparecem de forma genérica e pouco direcionada à forma como tais questões devem ser trabalhadas no âmbito do espaço escolar. Tais diretrizes e orientações contidas nesses documentos se apresentam muito mais como princípios e orientações gerais do que na forma de ações pedagógicas concretas capazes de orientar a conduta de professore/as e gestores/as nas escolas.

É certo que por se tratar de diretrizes e orientações gerais não é possível, nesses documentos, aprofundar a discussão dessas temáticas, cabendo aos professore/as e gestor/as se apropriarem dessas diretrizes e orientações para que as questões de gênero e sexualidades sejam efetivamente incorporadas às práticas pedagógicas. Ou seja, o reconhecimento de princípios da educação em direitos humanos como os princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diversidades e da laicidade do Estado, previstos no art. 3º das *Diretrizes*, permitem, por si só, orientar as práticas pedagógicas com respeito à diversidade de gênero e orientação sexual. Da mesma forma, algumas das estratégias metodológicas previstas no Caderno de Educação em Direitos Humanos, como “trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos cotidianos”, podem se constituir em importantes ações pedagógicas para tratar das questões de gênero e sexualidade na sala de aula.

Por fim, constatamos que a temática de gênero, sexualidade e orientação sexual manifesta-se de maneira extremamente superficial nos documentos do contexto regional, levando em consideração o Plano Estadual de Educação de MS, o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã e o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul. A partir da consolidação da Reforma do Ensino Médio e o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular, esses assuntos não são reconhecidos como deveriam. Portanto, seu valor social é deixado de lado pelos principais documentos que regem a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sérgio. História e Desventura: o 3º. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos Estudos CEBRAP86**, março de 2010, p. 5-20.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita e SCHILLING, Flavia. **Direitos humanos e educação: outras palavras, outra prática**. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 264p.
- BITTAR, Eduardo (org.) **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Quartier Latin do Brasil, 2008.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. SP: Malheiros, 2010
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376.
- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**, Brasília, 2013.
- BRASIL. **I Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-1**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **II Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 2002.
- BRASIL. **III Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: **Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa nacional de Direitos Humanos (PnDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da república** - - ed. rev. - - Brasília: SEDH/Pr, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e Sacavino, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, vol.33, jan-mar 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. PUC. Rev. Bras. Educação (Rio de Janeiro), 3(37), (2008).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, V. 13, n. 37, jan./abril, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: Eduardo C. Bittar. (Org.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. 1ed.São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008, v., p. 285-298.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. etall. (org.) **Educação em Direitos Humanos e formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: Esboço de Reflexão Conceitual. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

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

CHAUÍ, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento** - 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. Revista internacional de direitos humanos. Ano 2 • número 2 • 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CURRÍCULO de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio / Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande - MS: SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2).

DINIZ, Bárbara Silva; COSTA, Danúbia Régia da. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. **RIDH**. Bauru, v. 4, n. 2, p. 11-22, jul./dez., 2016 (7).

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FAISTING, André Luiz. A Trajetória do Programa Nacional dos Direitos Humanos: avanços e resistência. **Composição**, v. 17, p. 30-54, 2015.

FAISTING, André Luiz. **Composição**: Revista de Ciências Sociais da UFMS. Número 17 – Ano 9 – dezembro de 2015.

FAISTING, André Luiz. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos. **Revista Videre**, v. 2, p. 65-82, 2010.

FAISTING, André Luiz; BARROS, Rodolfo Arruda. Desafios para uma educação em e para os direitos humanos: anotações a partir de uma experiência na UFGD. In: FAISTING, André L.; DEFFACCI, Fabricio A.; GUIDOTTI, Vitor H. R.. (Org.). **Desenvolvimento, Direitos Humanos e Cidadania**: múltiplos olhares, diferentes contextos. Jundiaí: Paco Editores, 2019, v. 1, p. 87-110

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **ESTUDOS AVANÇADOS** 32 (93), 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. **Dissimulação intolerante**: o espectro religioso e suas implicações para uma educação em direitos humanos em diferentes escolas de Amambai, MS / Dourados: UFGD, 2016.

GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini; FAISTING, André Luiz. Capítulo II: **A escola colonizada pela religião**: uma análise sobre os efeitos do espectro religioso à educação em direitos humanos em Amambai-MS. A Sociologia e a vida pública brasileira / Davide Giacobbo Scavo (org). – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2020. 221 p.; 23 cm. – (Ciências sociais).

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**. vol. 18. nº 43. pp. 449-502 set. – dez. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line** PUC-Rio 10, p. 64-83, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira(organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: contribuição de Hannah Arendt. Estudos Avançados 11 (30), 1997

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**| Belo Horizonte|n.34|e177494|2018.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. **Revista de Ciências Sociais**– Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, p. 245-282.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista / Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade / Guacira C622 Lopes Louro (organizadora) Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva — Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAÇAIRA, Julia Polessa. O ensino de ciências sociais no Brasil (1920-2019): um século, três gerações de livros didáticos de sociologia. Anpocs 2020.

MAGENDZO, Abraham. **Educación em Derechos Humanos**: um desafio para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAIA, Marília Milhomem Moscoso. **Gênero no contexto escolar da educação infantil**: produções institucionais RCNEI e BNCC / Marília Milhomem Moscoso Maia. – São Luís, 2017.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira; MAHEIRIE, Kátia; GESSER, Marivete. A retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Revista diversidade e educação**, v. 8, n. 2, p.128-151, jul/dez, 2020.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino Escolar**. São Carlos: Edufscar, 2010.

MORATO, Rafael dos Santos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves. A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais: um diálogo necessário. **RIDH**. Bauru, v. 5, n. 2, p. 274-286, jul./dez., 2017. (9)

MORGANTE, Mirela Marin; NADER, Maria Beatriz. **O patriarcado nos estudos feministas**: um debate teórico. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas. Julho-Agosto de 2014.

NADER, Maria Beatriz. **Mulher e gênero em debate** [recurso eletrônico]: representações, poder e ideologia / Maria Beatriz Nader, Lívia de Azevedo Silveira Rangel, organizadoras. – Dados eletrônicos. – Vitória: EDUFES, 2014. 112 p.: il.

OLIVEIRA, Keila de; SILVA, Ethianac Sarachin da; SALVA, Sueli. Relações de gênero e educação. **SOCIAIS E HUMANAS**, SANTA MARIA, v. 24, n. 02, jul/dez 2011, p. 101-110.

PEE, Mato Grosso do Sul. **Plano Estadual de Educação** de Mato Grosso do Sul 2014-2024.

PEM, Ponta Porã. **Plano Municipal De Educação** – Ponta Porã, 2015.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PESTANA, Grazielle de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Souza. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas Semina: **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 40, n. 2, p. 147-166, jul./dez. 2019.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea dos direitos humanos: desafios e perspectivas. In. REIS, R.R. (org.). **Políticas de Direitos Humanos**. SP: Editora Hucitec, 2010.

- PIOVESAN, Flavia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- REZENDE, Maria José de. **Caderno Educação em Direitos Humanos e governança: algumas similitudes com documentos da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e218507, 2020.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo janeiro de 2011 pela Graphium Editora para a Editora Fundação Perseu Abramo.
- SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Publicação Universidade de Salvador. **Educação e Realidade**; 20(2): 71-99; jul./dez. 1995.
- SEFFNER, Fernando. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira(organizador)**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. **Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade**. Documento Tese de Doutorado. São Paulo, 2010.
- SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva da. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN** [online]. v.5, n.1, janeiro-julho, 12-25, 2013.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. all. (org). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007
- SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. Educação em Direitos Humanos: desafios às universidades. **Revista de Direitos Humanos 2**. Brasília, SEDH/PR, junho de 2009.
- UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, 2006.
- WERMELINGER, Vitória Marinho. A decolonialidade nos livros didáticos de sociologia: entre a legislação e os materiais didáticos. Anais do ENESEB. Campina Grande: Realize Editora, 2021.