

Gênero e Diversidade Sexual: desafios para a prática docente

Cláudia Vianna
Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo
cpvianna@usp.br

Cabe inicialmente reconhecer que as políticas educativas se materializam por meio de reformas, planos, projetos, programas e ações (VIEIRA, 2003), sendo estes aspectos realizados, separada ou articuladamente, pelo Estado e pela sociedade civil, mas implementados pelo primeiro. Parte-se do suposto de que ambas as instâncias se articulam ou degladiam em torno de interesses de grupos sociais que nelas se fazem presentes.

No caso da temática relativa ao gênero e à diversidade sexual, é após a Constituição de 1988 que passa a ganhar força no debate sobre direitos e a retomada efetiva dessa questão na área de educação deu-se a partir de 1995 com os movimentos sociais e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos à agenda de gênero assumida pelo governo para eliminar a discriminação contra a mulher, juntamente com as metas do Milênio e da Conferência de Dakar na esfera da educação (ANDRADE, 2004; VIANNA, 2004).

Mas cabe ressaltar que esse tipo de proposição educacional resultou dos embates, articulações e alianças que então ocorreram. Um dos elementos inspiradores das propostas em tela diz respeito à globalização não só da economia, mas da informação, de políticas, de uma multiplicidade de valores e práticas sociais e culturais, paralelamente ao discurso de valorização das diferenças e do respeito às peculiaridades das culturas locais.

Em 2000, o Brasil foi um dos 155 governos signatários da “Declaração de Junte”, elaborada na referida conferência e ratificada na Cúpula Mundial Educação para Todos, em Dakar (Senegal). Uma das oito metas do Projeto Milênio referia-se à promoção da igualdade de gênero e ao *empedramento* das mulheres (meta três), previstas como medidas necessárias para a melhoria das condições de vida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Também publicaram documentos com a mesma intenção, como por exemplo, o primeiro Relatório Nacional Brasileiro, ratificado pelo Congresso Nacional e entregue ao Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, ressaltando que a construção de políticas igualitárias de gênero ainda era uma lacuna a ser preenchida pelo governo.

É nesse contexto de forte influência dos organismos internacionais, que se instaura, também no governo de Fernando Henrique Cardoso sob coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de introdução do gênero/sexualidade com forte ênfase no currículo sob a forma de temas a serem explorados e desenvolvidos por professoras e professores. Assim, a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental passa a ser instrumento de referência para a construção do currículo, a partir de uma

perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil, materializada na forma de parâmetros e referenciais, visando à substituição do antigo currículo mínimo comum.

A introdução da diversidade no currículo é entendida em sua forma ampla a qual inclui desde parâmetros nacionais, produção e avaliação de livros didáticos até a apropriação dos mesmos no cotidiano escolar. Assim, o currículo passa a ser considerado central nas reformas, documentos e ações implementadas pelas políticas educacionais voltadas para a perspectiva de gênero/sexualidade. A ênfase na Orientação Sexual também pode ser notada nas políticas de prevenção nas escolas e temas a ela relacionados. Mas é o chamado currículo transmitido ou silenciado pelos livros didáticos e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que se torna mais debatido quando se trata da introdução da sexualidade/gênero nas políticas públicas de educação, referindo-se principalmente à inclusão do tema transversal Orientação Sexual.

Tratando especificamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais não há como deixar de ressaltar seu ineditismo, considerado por vários setores do campo educacional como um avanço quanto à “oficialização” do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas (ASSUNÇÃO, TEIXEIRA, 2000; ALTMANN, 2001; COSTA, 2001; PARRÉ, 2001; FAVA, 2004) e também sua importância enquanto “documentos político-normativos que orientam a elaboração e efetivação de currículos para a educação escolar brasileira” (FREITAG, 2004, p. 13).

Porém, observa-se a precária aplicação das diretrizes curriculares contidas nos PCN sobre Orientação Sexual e de implantação dessas indicações diante da falta de formação inicial e continuada docente, da dificuldade em abordar o tema no cotidiano escolar e da precariedade das condições de trabalho docente. Também se evidenciam inúmeras críticas ao caráter centralizador e prescritivo dos PCN, sob influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas (MARCHI, 2000; COSTA, 2001; ANDRADE, 2004; FREITAG, 2004; VIANNA, UNBEHAUM, 2004, 2006) Além desses aspectos realça-se a subordinação da temática de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, também entendida como atividade informadora e reguladora.

A pouca relevância da diversidade sexual no contexto de elaboração dos PCN e a significativa presença de discriminação em relação à homossexualidade também é objeto de condenação no contexto de elaboração dos PCNs (MARCHI, 2000). Marcelo Daniliauskas (2011) destaca que a temática da diversidade sexual e da identidade de gênero aparece apenas na introdução aos PCNs, na introdução aos temas transversais e no volume dedicado à Orientação Sexual. Ele resalta que a homossexualidade é citada somente uma vez no volume de Orientação Sexual dos PCNs do primeiro ciclo, e apenas para enfatizar que esse assunto deverá ser tratado da 5ª série em diante. Já nos PCNs dedicados ao segundo ciclo sua menção se dá em um contexto que chama a atenção para as dificuldades de se tratar de tema tão complexo e controverso. Assim, é possível afirmar até esse momento a ênfase na redução da sexualidade à heterossexualidade, destacando-se a restrita menção da homossexualidade nos PCNs e o silenciamento da discriminação sofrida pela população

LGBTT. O que prevalece é a reiteração compulsória da heterossexualidade (LOURO, 1999) e a invisibilização da população LGBTT no cotidiano e na organização escolar.

Se o caminho até aqui percorrido evidencia o caráter contraditório das políticas educativas neoliberais vigentes no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no que tange aos campos da educação e da sexualidade/gênero, o governo Lula dá continuidade a tais temas, mas com algumas alterações que merecem melhor exame.

Quando tratamos da introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com especial visibilidade para as demandas em torno da diversidade sexual, o contexto se complexifica com a ênfase na inclusão social já no início do governo Lula.

É neste governo que a diversidade passa a ser reconhecida a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores.

São criadas várias secretarias especiais, entre elas: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). A participação desses atores no próprio governo soma-se às pressões advindas das Conferências Nacionais, locais de produção e negociação de agendas políticas que muitas vezes resultavam na criação de novas responsabilidades governamentais e de tentativas de “introdução de diretrizes respeitadas à diversidade sexual” no campo do currículo, da formação docente e das relações estabelecidas no ambiente escolar com o intuito de propiciar, como afirma Roger Raup Rios (2009, p.78), a “superação de preconceitos e discriminações já consolidados”.

Sob as injunções desses processos se materializa a ênfase na inclusão social, mas também se organizam novas institucionalidades. No âmbito específico do Ministério da Educação institui-se a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). E com a fusão destas secretarias, em abril de 2004, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Inicia-se então a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação.

A partir da criação da SECAD, canalizaram-se para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela estavam excluídos. Com a presença desses setores nos espaços da administração pública assistimos à conversão de antigas denúncias em propostas de políticas públicas federais.

A realização de uma série de medidas que caminha na direção da ampliação das ações de gênero nas políticas públicas de educação conta também com a criação em 2003 da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), com a organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres em 2004 e de sua segunda versão em 2008, ambos antecedidos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007), cabendo destaque para as propostas de instituição da Diretriz Curricular para a Educação Básica relativa a gênero, orientação sexual e direitos humanos; de aprimoramento do

tratamento de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos nas orientações curriculares nacionais dos ensinos infantil, fundamental e médio e nos livros didáticos, todas elas contidas no II PNPM para o período de 2008-2011.

O principal canal de diálogo entre o MEC e os grupos sociais organizados na construção de uma agenda de políticas de diversidade é a chamada política de concertação (MOEHLECKE, 2009). Ou seja, amplia-se a adoção de mecanismos de participação da sociedade civil e, mais especificamente de movimentos sociais organizados, por meio de fóruns, seminários, conferências e outros espaços organizados para mobilizar atores e temas considerados relevantes para o desenvolvimento de políticas para a inclusão e diversidade. Reúne-se, assim, gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais e dos segmentos diretamente interessados no avanço desta agenda.

Como fruto desses esforços assistiu-se a criação de muitos projetos e programas. Entre eles, destacam-se os relacionados à temática de gênero/sexualidade na educação escolar: Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual; Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual; Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas; Educação e Gravidez na Adolescência; Gênero e Diversidade na Escola (GDE); Construindo a igualdade de gênero: prêmio para as redações de estudantes de Ensino Médio e produção de trabalhos acadêmicos no Ensino Superior e Brasil sem Homofobia.

Estas reflexões também se desdobram nos debates e deliberações da VI Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), inserindo questões da inclusão e da diversidade na pauta das políticas educacionais do Brasil. Na proposição das metas para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) o eixo que teve como título *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*. O projeto de lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, encaminhado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010 e ainda em discussão, propõe uma série de diretrizes para planejar e organizar a educação. Três conceitos fundamentam a sua décima diretriz: a equidade, o respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Ainda no referido documento, consta a meta que propõe universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária. Uma das estratégias para tal finalidade é prevenir a evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero.

O reconhecimento de consensos construídos e negociados em torno da relevância das políticas da diversidade permite considerar que a disputa em torno das concepções e da articulação dos espaços de diálogo ainda se constitui em amplo desafio para consolidar de fato essa trajetória institucional em política pública de Estado.

Podemos destacar o objetivo do MEC de construir uma nova orientação em suas políticas educacionais de modo a contemplar a diversidade, como se afirma ao criar a SECAD e, de fato, a diversidade esteve mais presente em programas e projetos do ministério e ocasionou uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, o que foi inexistente em outros governos (MOEHLECKE, 2009).

Na mesma direção Nina Madsen (2008) ressalta o apoio do referido ministério às inúmeras iniciativas da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SMP) na área da educação,

destacando um importante movimento na formulação atual destas políticas (governo Lula) em relação ao período anterior (governo FHC). Se este define a formulação de políticas nacionais a partir do centro – ou seja, centralizadas nas “bases legais definidoras da educação como política pública de Estado e a instituição hierarquicamente mais alta desse sistema: o Ministério da Educação”, o governo Lula caminha na direção oposta: “circula pelas extremidades, pelas políticas de gênero em educação (...) todos os demais atores que participam ou influenciam esse sistema”, sendo as escolas o ponto situado “na extremidade final do sistema educacional nacional” (MADSEN, 2008, p. 159-160).

Entretanto, a fragmentação e a não articulação entre os vários programas criados dificulta a generalização dessa nova perspectiva da diversidade (MOEHLECKE, 2009). No caso do gênero e da sexualidade, os programas elaborados no MEC ainda estão concentrados na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e na Secretaria Especial de Política para Mulheres, evidenciando-se a falta de uma perspectiva unificada do tema/conceito, havendo divergências entre os significados que lhe são atribuídos.

Somam-se a esses obstáculos a própria resistência interna ao MEC (MADSEN, 2008; JUNQUEIRA, 2009) e a enorme dificuldade em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero.

Além disso, a inserção das demandas advindas dos movimentos de mulheres e da população LGBTTT não garante a superação das relações de poder que definem parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade.

A realidade de nossas escolas e as práticas educativas nelas realizada espelham exatamente esse paradoxo. Um amplo diagnóstico sobre como estudantes, pais, mães e membros do corpo pedagógico tratam de temas relacionados à sexualidade juvenil, fomentado pela UNESCO e pelo governo federal (ABRAMOWAY; CASTRO e SILVA, 2004) – tendo por base a aplicação de questionários a 16.422 estudantes entre 10 e 24 anos, a 4.532 pais e mães e a 3.099 professores/as de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e de ensino médio em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal – revela que muitos jovens já foram alvo de violências e faz a conexão explícita com as possíveis decorrências de gênero nesse contexto. Entre as formas de violência destacadas pelas autoras encontramos assédio, estupro e discriminação de gênero ou por orientação sexual, atingindo a 10% em algumas localidades.

Pesquisa mais recente divulgada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) em 501 escolas públicas do país, revelou dados alarmantes sobre o preconceito no ambiente escolar brasileiro. Das 18,5 mil entrevistados, entre alunos/as, professores/as, funcionários/as, pais e mães, 99,3% demonstraram algum tipo de preconceito - étnico-racial, socioeconômico, de gênero, geração, orientação sexual ou territorial ou em relação a pessoas com deficiência.

Os tipos de preconceito que apresentaram maior abrangência são aqueles relacionados a pessoas com deficiência (96,5%), seguido por diferenças étnico-raciais (94,2%) e aqueles relativos a diferenças de gênero (93,5%). As pessoas não admitem ter preconceitos em relação a outros grupos sociais aos quais não pertencem, mas revelam predisposição em manter menor proximidade com alguns grupos, como homossexuais, deficientes etc.

Registros sistematizados por Luiz Mott (2008) também evidenciam relatos que revelam um desconhecimento da construção de nossa sexualidade que muitas vezes se transforma em homofobia. Conceito este, compreendido enquanto “uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquia das sexualidades” que “confere à heterossexualidade um status superior, situando-a no patamar do que é natural, do evidente” (BORRILLO, 2001, p. 15).

Os mecanismos de controle social ainda têm peso na construção de novos sentidos sobre a sexualidade e influenciam as políticas e práticas educativas.

Ainda é uma constante a proibição de se falar sobre sexualidade nas aulas. Mesmo quando aberta a possibilidade de diálogo sobre o tema, esse fica restrito à concepção médico-higienista da sexualidade e aos professores de ciências e biologia (FRANÇA, 2008; BORDINI, 2009; DUARTE, 2009; DULAC, 2009; FREITAS, 2009), registrando-se um verdadeiro pânico moral ao se mencionar a possibilidade de seu tratamento para além da visão heteronormativa (BORGES, MEYER, 2008). Nessa mesma linha, as garotas homossexuais fazem parte de um campo de disputa que permanece silenciado. Não excluído, pois “o silêncio e a invisibilidade forçada não devem ser confundidos com sinal de ausência” (CAVALEIRO, 2010, pp. 177-178), mas ainda inferiorizado e não reconhecido.

Além disso, a própria inserção das demandas advindas dos movimentos de mulheres e da população LGBTT não garante a superação das relações de poder que definem parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero na escola.

Um dos principais desafios para a construção de proposições políticas que possam produzir outras e múltiplas respostas para nossas velhas questões dirige-se à formação docente voltada para o combate da desigualdade de gênero e para o trabalho com a diversidade sexual.

Até o momento, muitos programas de formação continuada são formulados e postos em ação, mas ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação. A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e não histórica.

Esses valores configuram a própria identidade docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas normas e relações escolares. Não será, portanto, por meio de uma formação breve e/ou a distância que conseguiremos garantir a desconstrução dessas desigualdades de gênero. Aliás, não será sequer apenas na formação docente que essa tarefa poderá ser plenamente enfrentada. A formação docente é uma das múltiplas searas nas quais poderemos adquirir mecanismos de superação de algumas ideias preconcebidas e construir novos conhecimentos e práticas docentes, mas não é a única.

Essa é uma tarefa difícil e requer luta em todas as esferas, dentro e fora da escola: na conscientização e formação do corpo docente; na discussão de propostas e atividades realizadas na escola; na análise crítica dos livros didáticos; na denúncia das revelações ditas científicas que perpetuam preconceitos e, sobretudo, nas inúmeras reivindicações por

direitos à diferença. Assim, quem sabe, possamos mesmo contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Referências bibliográficas

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n.2, p. 575-585, 2001.

ANDRADE, T. C. B. **Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores:** uma proposta de qualidade sócio-educacional. Dissertação (Mestrado), 2004 – Universidade Estadual de São Paulo - Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

ASSUNÇÃO, M. M. S.; TEIXEIRA, A. L. Relações de gênero: em sintonia com os PCNs. **Amae Educando**, Belo Horizonte, n. 295, p. 41-45, 2000.

BORGES, Z.; MEYER, D. Limites e Possibilidades de uma Ação Educativa na Redução da Vulnerabilidade à Violência e à Homofobia. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.16, n.58, p.59-76, jan/mar, 2008.

BORRILLO, D. **Homofobia**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2001.

CAVALEIRO, M. C. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar:** ocultamentos e discriminações vividas por garotas. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo, 2009.

COSTA, R. M. **Sexualidade como tema transversal:** a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação:** uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 2011.

DULAC, E. **Sexualidades e Escola:** considerações e questões levantadas pelos/as participantes de um curso voltado à educação para a diversidade. Tese (Doutorado) - UFRGS, Porto Alegre, 2009

FAVA, C. A. **Sexualidade como tema transversal nas escolas:** da teoria à prática. 2004. Dissertação. (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRANÇA, L. **Educação Sexual:** uma análise da concepção dos professores de duas escolas estaduais do ensino fundamental de Curitiba. Dissertação (Mestrado) - UTP, Tuiuti do Paraná, 2008.

FREITAG, M. J. C. **Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira.** 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau.

JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas (org.). Brasília: MEC/SACAD/UNESCO, 2009.

LOURO, G. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MADSEN, N. **A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996 – 2007).** 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/Brasília.

MARCHI, M. C. F. **Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras**. 2000. Dissertação. (Mestrado) - Universidade Federal de Rondônia, Roraima.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>

MOTT, Luiz (Editor). **Boletim do Grupo Gay da Bahia 1981-2005**. Salvador: Ed. GGB, 2011.

PARRÉ, S. H. G. **Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico**. 2001. Dissertação. (Mestrado) - UNESP.

RIOS, R. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, R. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** (org.). Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009, p.53-83.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 16, n. 2, jul./dez., p. 5-22, 1990.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.95, mai-ago, p. 407-428, 2006.

VIANNA, Claudia. **Estudos de gênero, sexualidade e políticas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais**. Tese (Livre Docência). São Paulo, FEUSP, 2011.

VIEIRA, E. **Os Direitos Sociais e a Política Social**. São Paulo: Cortez, 2007.