

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Brunna Sordi Stock

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO DA
GESTÃO ESCOLAR, A PARTIR DE AUTOBIOGRAFIA E ANÁLISE
DOCUMENTAL**

Santa Maria, RS
2018

Brunna Sordi Stock

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO DA GESTÃO ESCOLAR, A PARTIR DE AUTOBIOGRAFIA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial de para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Eliane Leindcker da Paixão

Santa Maria, RS

2018

Brunna Sordi Stock

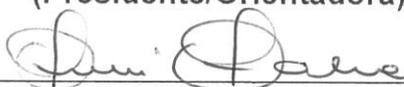
GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO DA GESTÃO ESCOLAR, A PARTIR DE AUTOBIOGRAFIA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial de para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

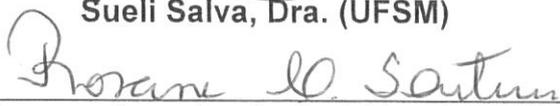
Aprovado em 11 de janeiro de 2018:



Márcia Eliane Leindcker da Paixão, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Sueli Salva, Dra. (UFSM)



Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)



Paulo de Tarso Andrade Aukar, Me. (UFSM)

Santa Maria, RS

2018

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só se tornou possível com o auxílio e compreensão de várias pessoas. Agradeço a todas e a todos que fizeram parte dessa trajetória, em especial agradeço:

- a minha orientadora Márcia, pela humanidade e aprendizado ao longo do curso. Ao Grupo de Estudos Feministas El@s, pelas discussões que sempre fomentaram minha escrita.

- às professoras e aos professores do pós pela inspiração e aprendizados, em especial à banca, pelas colaborações e disposição para a leitura desse trabalho.

- a Adriana, a Natali e ao Lucas, pelas trocas e parceria durante a pós.

- a minha família, que sempre foi suporte e incentivo, em especial as minhas irmãs, Bianca e Bárbara, que me auxiliaram nesse trabalho.

- ao Pedro, pelo aprendizado, companheirismo e apoio.

- a Juliana, pela ajuda no trabalho, incentivo constante e por me ensinar mais do que ela imagina.

- ao Marcius, pelo apoio incondicional e por ressignificar meu aporte teórico.

- ao Renan, por todas as conversas que contribuíram para essa pesquisa.

- às amigas Déborah, Renata, Nathália, Daniela, Juliana, Luísa, Letícia e Stéphanie, que sempre me deram o apoio necessário para seguir escrevendo e me inspiram por serem essas mulheres incríveis.

- aos meus alunos e as minhas alunas, que fizeram parte dessa trajetória, contribuindo para eu me tornar a professora que sou hoje. Em especial aos, hoje, também amigos, Carlos Eduardo, Nicolas e Guilherme, tão presentes em 2017, e que me ensinam muito sobre movimentos sociais.

RESUMO

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO DA GESTÃO ESCOLAR, A PARTIR DE AUTOBIOGRAFIA E ANÁLISE DOCUMENTAL

AUTORA: Brunna Sordi Stock

ORIENTADORA: Márcia Eliane Leindcker da Paixão

Este trabalho é resultado de uma pesquisa documental e autobiográfica, que analisa de que maneira as políticas públicas para a educação após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abordam gênero e sexualidade. Os objetivos desse estudo foram: pesquisar e definir conceitos relacionados a gênero e a sexualidade; analisar as políticas públicas que abordam gênero e sexualidade e apresentar como discutem esta temática, através de uma busca de termos nos seus documentos norteadores; discutir como o aparecimento dessas questões nas políticas públicas influencia na escola. A metodologia se constituiu em uma análise documental dos documentos norteadores de políticas públicas em educação pós PCN, aliada a autobiografia da pesquisadora em relação à temática de estudo. O apoio teórico para a narrativa de história de vida foi a obra de Marie-Christine Josso (2007) e para as discussões de gênero e sexualidade foram os trabalhos de Judith Butler (2017), Guacira Lopes Louro (2014) e Regina Facchini (2005). Sobre os entrelaçamentos do tema com a escola, a gestão e as políticas públicas em educação, o referencial teórico foi Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2004) e Heloisa Lück (2015). Concluiu-se que não há uma homogeneidade na forma com que gênero e sexualidade são abordados nas políticas públicas, sendo estes, por vezes, omitidos; por outras, trabalhados de forma superficial; ou, ainda, de forma ampla. Cronologicamente, também não há um padrão, o que aponta a necessidade de um esforço individual e da gestão, para que estes temas sejam discutidos nas políticas públicas, na formação dos docentes e na gestão.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Gestão educacional. Políticas públicas.

ABSTRACT

GENDER AND SEXUALITY IN EDUCATION: A DISCUSSION OF EDUCATIONAL MANAGEMENT BY A BIOGRAPHY AND DOCUMENTAL ANALYSIS

AUTHOR: Brunna Sordi Stock
ADVISER: Márcia Eliane Leindcker da Paixão

This work is the result of a documentary and autobiographical research that analyzes how the public policies for education after de National Curricular Parameters (PCN) approaches gender and sexuality. The objectives of this study were: to research and define concepts related to gender and sexuality; analyze public policies that discuss gender and sexuality and present how these themes are worked in these public policies, through a search for terms in their guiding documents; discuss how the emergence of gender and sexuality issues in public policies influences the school. The methodology was based on a documentary analysis of the guiding documents of public policies in education after the PCN, and an autobiography of the researcher in relation to the subject of study. The theoretical support for the narrative of life history was Marie-Christine Josso (2007) and for discussions of gender and sexuality were Judith Butler (2017), Guacira Lopes Louro (2014) and Regina Facchini (2005). For the interweaving of the subject with school, management and public policies in education, the theoretical references were Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2004) and Heloisa Lück (2015). It was concluded that there is no homogeneity in the way in which gender and sexuality are approached in public policies, being these themes sometimes omitted; on occasion, worked superficially or in a broad way. Chronologically, there is also no standard, which points the need for individual and management effort, so that these issues are discussed in public policies, in teacher training and in educational management.

Keywords: Gender minorities. Sexuality. Educational management. Public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linha do tempo, com os marcos encontrados na revisão bibliográfica....	18
Figura 2 – Linha do tempo (continuação).....	19
Figura 3 – Linha do tempo, com os documentos analisados na pesquisa.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da busca por “gênero” + “políticas” e “sexualidade” + “políticas” nas revistas Qualis A1, da área de educação.....	16
Tabela 2 – Resultado da busca pelos termos “gênero”, “fem”, “mulher” e “sex”, nos documentos selecionados.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANCED	Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSH	Brasil Sem Homofobia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CONED	Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EBGL	Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas
EBGLT	Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Para Todos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério
GL	Gays e Lésbicas
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMS/UERJ	Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e <i>plus</i>
LGBTA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Assexuais e <i>plus</i>
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais
LGBTQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e <i>queer</i>
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>queer</i> e <i>plus</i>
LGBTQI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>queer</i> e Intersexuais
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>queer</i> , Intersexuais, Assexuais e <i>plus</i>
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis
LGBT*	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Pacto	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PAIF	Programa de Atenção Integral à Família
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNDH – 3	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNDU	Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TGEu	<i>Transgender Europe</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRAJETÓRIA PESSOAL	22
3	GÊNERO E SEXUALIDADE: (IN)DEFINIÇÕES E IDENTIDADES	26
3.1	CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E PERFORMATIVIDADES.....	27
3.2	IDENTIDADES DE GÊNERO.....	29
3.3	IDENTIDADES SEXUAIS.....	32
4	GÊNERO, SEXUALIDADE, DOCÊNCIA E GESTÃO	38
5	BUSCA NOS DOCUMENTOS: RELACIONANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM A FORMAÇÃO DOCENTE E A GESTÃO	43
6	REFLEXÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2016, ao entrar numa sala de aula de um 9º ano de uma escola de periferia da rede municipal de Santa Maria, encontrei, desenhada no quadro, uma vulva. Os alunos e as alunas riam, na expectativa do que a professora de Matemática iria falar daquele desenho, momento em que pontuei que este estava incompleto, por não ter a uretra. Um alvoroço instaurou-se na sala e iniciamos uma discussão sobre sexualidade que, sem sombra de dúvida, era mais importante, naquele contexto, do que a revisão sobre números racionais que eu havia planejado.

Esse evento, de forma alguma isolado em termos de situações que demandam uma discussão sobre sexualidade, é ilustrativo da origem da pesquisa que fundamenta este trabalho. A escola, como ambiente plural e de troca de ideias, é lugar propício para o surgimento de diversas questões que não estão previstas como conteúdo escolar. Ainda, ela é um espaço que pode ser usado para a desconstrução de concepções enraizadas na sociedade ou de manutenção dessas crenças que privilegiam apenas alguns.

A minha trajetória como docente dos Ensinos Fundamental e Médio na rede pública e privada de Porto Alegre e de Santa Maria me mostra que assuntos como gênero e sexualidade estão presentes na sala de aula, das mais diversas formas. Na reprodução de discursos, na inquietação frente a preconceitos e *bullying*, nas discussões de situações que aparecem na mídia, nos questionamentos sobre o corpo e a sua inserção no mundo: esses assuntos fazem parte das vivências dos e das pré-adolescentes e adolescentes; logo, constituem o cotidiano escolar.

Na minha experiência profissional como professora substituta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), trabalhando com os cursos de Pedagogia Diurno e Noturno, Educação Especial e Licenciatura em Matemática, percebi que esses temas também faziam parte dos questionamentos dos adultos e adultas em formação. Não somente como um questionamento de si, mas, também, como uma indagação de como agir como docentes frente ao surgimento dessas questões nas salas de aula em que se encontrariam futuramente.

Percebi que a omissão desses temas na formação de professores não era uma característica apenas da minha formação em Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Quando eu trazia o gênero e

a sexualidade para as aulas de didática de Matemática, havia uma queixa constante da falta de discussão desses temas na escola e na Universidade. A própria surpresa das e dos discentes, com uma professora de uma área considerada exata abordar essas questões já é sintomático de que como estes não são vistos como tópicos transversais, que deveriam perpassar todas as disciplinas e, conseqüentemente, a formação de professores e professoras em todas as licenciaturas.

Mas, se esses temas não fizeram parte da minha formação, então, porque eu, a professora de Matemática, me senti mobilizada pelo desenho no quadro, ou por tantas outras questões relacionadas a esses tópicos que surgiram ao longo dos anos? Com certeza, não foi porque a escola ou a universidade me demandavam essa posição: apesar do aparecimento quase involuntário dessas questões em sala de aula, o espaço existente para esses debates nos locais em que trabalhei era ainda escasso, ou inexistente.

Todas essas experiências e, inclusive, a falta de discussões sobre elas, colaboraram para que esses assuntos se tornassem uma causa pessoal. Ainda, identificar-me como mulher bissexual em uma sociedade machista e homofóbica, como a brasileira, constituiu a minha luta como feminista e ativista de causas LGBTQ+¹, o que acabou por ser o motivo principal do meu envolvimento com esses temas. Assim, entrelaçar minha experiência com a teoria foi o caminho escolhido para seguir essa pesquisa. Nessa linha, apoio-me em Marie-Christine Josso (2007) que, ao discutir a transformação de si a partir de histórias de vida, ressalta que

[...] a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida. (JOSSO, 2007, p. 414)²

Logo, se faz parte da minha identidade³, então constitui o meu cotidiano e, conseqüentemente, permeia a minha prática docente. Porém, a discussão desses

¹ LGBTQ+ é uma sigla utilizada para representar Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *queer* e *plus*. A escolha por essa nomenclatura será explicada no capítulo 3.

² Todas as citações deste trabalho foram corrigidas para a norma culta vigente da Língua Portuguesa, podendo estar diferentes da obra original.

³ A perspectiva que tomo de identidade, nesse trabalho, corrobora a de Tomaz Tadeu da Silva (2000). O autor nega a ideia de identidade como aquilo que se é (“sou brasileira”) e a diferença como aquilo

temas não pode ser algo individual, motivada por questões pessoais. Na tentativa de discutir se há espaço para trabalhá-los de forma ampla na escola, direcionei meus estudos de currículo, de gestão e de formação de professores e professoras na Especialização em Gestão Educacional no Centro de Educação da UFSM para o tema gênero e sexualidade na educação. O entendimento dos documentos oficiais de orientação da educação como políticas públicas e a sua análise, a partir dos estudos culturais e da perspectiva sociológica, me fizeram ressignificar o conceito de gestão e de currículo, modificando, conseqüentemente, o meu olhar em relação à formação de professores e professoras e a inclusão do meu tema de pesquisa no espaço escolar.

Pela minha formação em licenciatura, era de meu conhecimento que “orientação sexual”, que discutia gênero, orientação sexual e prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), era considerada como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Logo, parecia-me que, em termos de currículo, se entendia a importância da discussão desses temas. Porém, a minha atuação docente nos ensinos básico e superior, como supracitado, mostraram que esses temas ainda não tinham seu espaço garantido na escola. Poderia, então, a discussão dos PCN sobre gênero e sexualidade estar superada? Minha prática me mostrava que não, mas era necessário pesquisar sobre.

Assim, essa pesquisa parte da ideia de que a escola, os currículos e a formação docente tomam por base documentos que procuram traduzir políticas públicas para educação. O problema de pesquisa ficou assim constituído: **de que maneira as políticas públicas para a educação pós PCN abordam gênero e sexualidade?** Para responder esse questionamento, se constituíram os seguintes objetivos para esse trabalho:

- pesquisar e definir conceitos relacionados a gênero e à sexualidade;

que o outro é (“ela é americana”), pois, nesse sentido, ambas são vistas como entidades, que são autocontidas e autossuficientes, algo que simplesmente existe. Na medida em que a afirmação da identidade implica afirmações veladas sobre a diferença (“sou brasileira” tem por trás as afirmações “não sou americana”, “não sou espanhola”, “não sou italiana”, etc., que só podem ser feitas ao se reconhecer a diferença), é evidente que elas estão interligadas. Porém, o autor questiona a visão da identidade como referência que constitui a diferença e toma a diferença como o que viria em primeiro lugar. Desta forma, encara ambas como processo, em que estas se influenciam mutuamente, sendo a identidade algo que está em constante produção, a partir do processo de constituição da diferença.

- analisar as políticas públicas que abordam gênero e sexualidade e apresentar como discutem esta temática, através de uma busca de termos nos seus documentos norteadores;
- discutir como o aparecimento de questões de gênero e sexualidade, nas políticas públicas, influencia na escola.

Para identificar os documentos, realizei uma busca nos periódicos da área de educação, classificados como A1 pelo *ranking* Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ no quadriênio 2013 – 2016⁵. Realizei a busca dos termos “gênero” e “sexualidade” separadamente, para obter a maior quantidade possível de resultados e para focar no que me interessava - políticas públicas - indexei a palavra “políticas”. Optei por não utilizar “políticas públicas”, porque alguns trabalhos utilizavam “políticas educacionais” e não apareciam como resultado. Em um primeiro momento, não limitei o ano de publicação, a fim de ver a totalidade desta busca. O resultado está representado na tabela a seguir.

⁴ O *ranking* Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação, no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos, realizado pela CAPES, agência executiva do Ministério da Educação (MEC), que avalia, coordena e acompanha as atividades relativas ao Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

⁵ A saber: Cadernos CEDES (UNICAMP), Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Educação e Pesquisa (USP), Educação e Realidade (UFRGS), Educação e Sociedade (UNICAMP), Educação em revista (UFMG), Educar em revista (UFPR), Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação CESGRANRIO), Pró-Posições (UNICAMP) e Revista Brasileira de Educação (ANPED).

Tabela 1 – Resultado da busca por “gênero” + “políticas” e “sexualidade” + “políticas” nas revistas Qualis A1 da área de educação.

Revista	Pesquisa “gênero” + “políticas”	Pesquisa “sexualidade” + “políticas”	Resultados em comum nas buscas	Total de resultados distintos
Cadernos CEDES	1	0	0	1
Cadernos de pesquisa	16	4	2	18
Educação e pesquisa	4	2	2	4
Educação e realidade	2	2	1	3
Educação e sociedade	7	1	1	7
Educação em revista	1	2	1	2
Educar em revista	4	2	2	4
Ensaio	1	0	0	1
Pró-posições	2	1	1	2
Revista Brasileira de Educação	3	0	0	3
Total	41	14	10	45

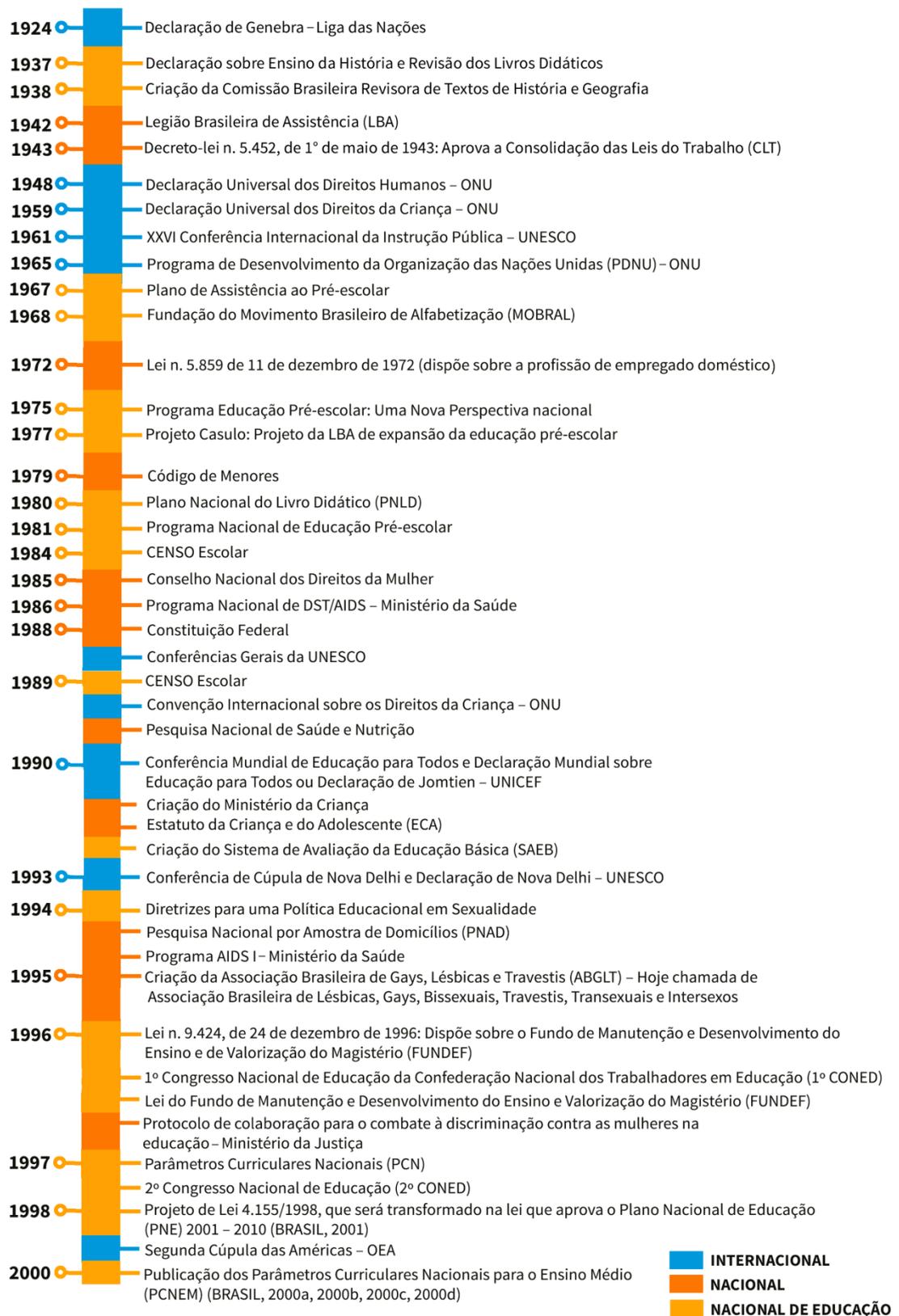
Fonte: elaborada pela autora.

Foi encontrado um total de 45 trabalhos, que relacionam gênero ou sexualidade a políticas com temas variados, a saber: políticas de governo com recorte de gênero, relações de cuidado, sexismo nos livros didáticos, gênero e sexualidade na formação de professores e professoras, gênero e sexualidade nas políticas públicas de forma geral (não apenas relacionados à educação), normatividades nas práticas pedagógicas, LGBTQ+ na escola e educação sexual. Nesse escopo, cabe destacar os trabalhos de Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (VIANNA & UNBEHAUM, 2004 e 2006; VIANNA et al., 2011; VIANNA, 2012 e 2015) que abordam as políticas públicas de educação no Brasil e a perspectiva de gênero, realizando uma análise dos documentos que norteiam essas políticas quanto ao aparecimento da problematização de gênero, discussões gerais sobre direitos humanos e a linguagem que revela um posicionamento quanto a essas questões.

Analisei os resultados dessa pesquisa e identifiquei o que chamei de marcos, que são leis, decretos, políticas de governo, declarações internacionais, resultados de pesquisa, eventos e criação de secretarias que foram considerados, nesses documentos analisados, como importantes para a característica das pesquisas que estavam sendo realizadas. Considero que expor todas neste trabalho colabora para abrir um leque de onde as questões de gênero e sexualidade podem ser discutidas; para tanto, elaborei uma linha do tempo (Figuras 1 e 2), com o total de 80 marcos, dos quais 20 são internacionais, principalmente da Organização das Nações Unidas (ONU), e 60 são nacionais⁶, sendo 40 anteriores a publicação dos PCN.

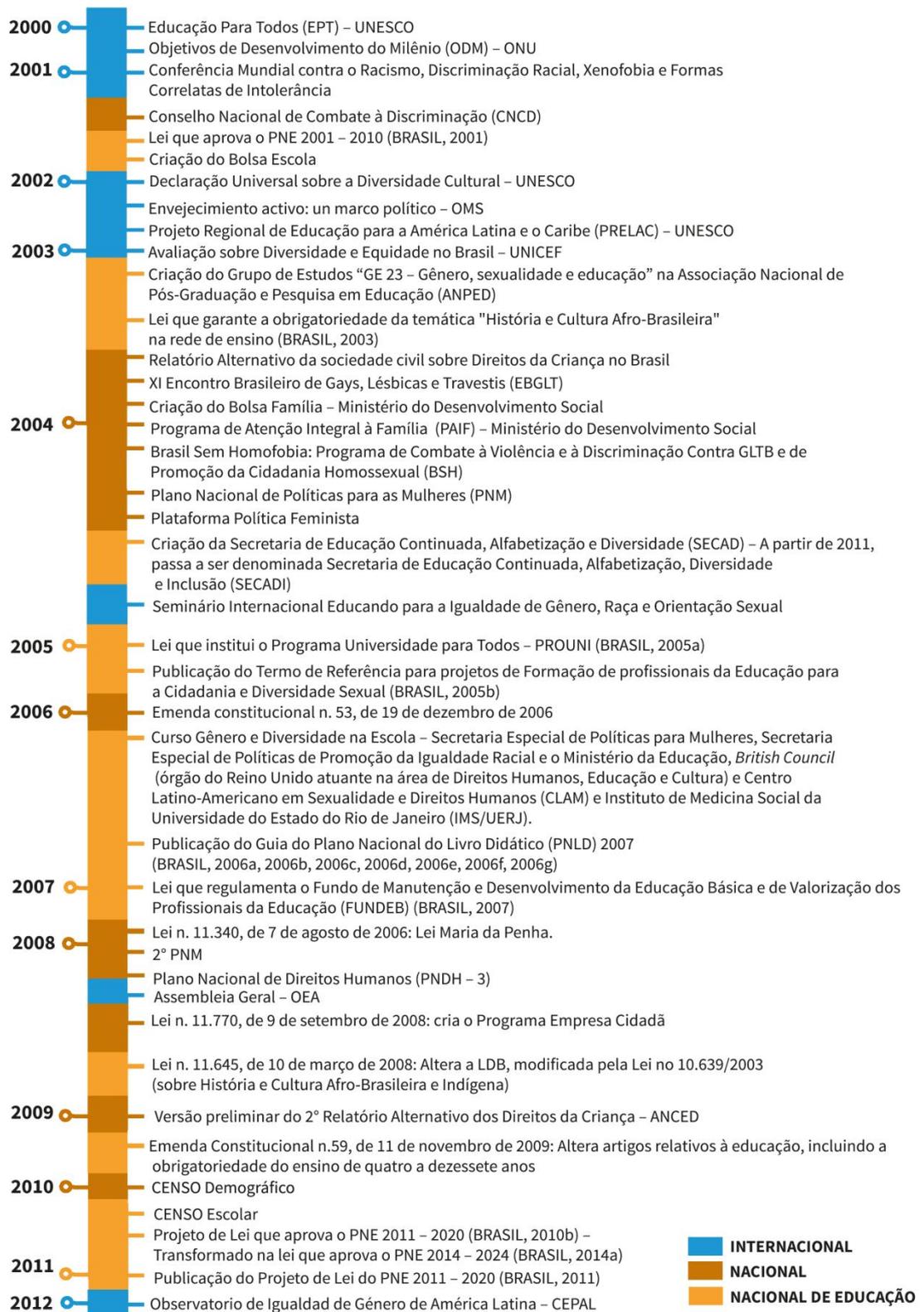
⁶ Nos marcos nacionais, foi colocado o ano de publicação do documento e da legislação que o regulamenta, o que pode ser fonte de divergência com outras fontes que usam a data de anúncio da política pública (por exemplo, os PCNEM que datam de 1999, mas cujos cadernos têm data de publicação de 2000).

Figura 1 – Linha do tempo, com os marcos encontrados na revisão bibliográfica.



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 2 – Linha do tempo (continuação).



Fonte: elaborado pela autora.

Claramente, essa linha do tempo não expõe todas as políticas nas quais podemos discutir com a perspectiva de gênero e sexualidade, principalmente em termos de políticas educacionais. Assim, a partir desses marcos, busquei outros para complementar esse resultado (por exemplo, se um dos marcos era diretrizes nacionais para educação, acrescentei as diretrizes que não apareceram nos artigos) e excluí aqueles que eram relatórios ou que não tratavam de gênero ou sexualidade especificamente. Ao limitar meu olhar para os últimos 20 anos, obtive os documentos que foram analisados.

Assim, essa pesquisa se constitui em uma pesquisa documental, pois trabalha com fontes primárias relacionadas aos temas. Jackson Sá-Silva, Cristóvão Almeida e Joel Guindani (2009, p. 2) enfatizam a importância da pesquisa documental por “[...] possibilitar ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”, algo necessário para compreender a constituição das políticas públicas relacionadas a gênero e sexualidade na educação. Logo, foram analisados documentos norteadores de políticas públicas para a educação dos últimos 20 anos (publicações de 1997 a 2017), delimitados a partir da revisão bibliográfica supracitada. Por ser um total de 35 documentos, não seria possível realizar uma análise de conteúdo profundo de cada um. Desta forma, a pesquisa se constituiu na busca por termos relacionados a gênero e sexualidade e análise dos resultados encontrados, como será explicitado no capítulo 5.

Não obstante, por ser um tema que me toca, pela minha identidade, é impossível retirar o caráter autobiográfico dessa pesquisa. Marie-Christine Josso (2007) enfatiza a importância da história de vida e conhecimento de si para a construção da identidade como processo, oferecendo a reflexão sobre as dinâmicas que orientam a formação do autor ou autora. Para a pesquisa em educação, a autora afirma que as abordagens biográficas:

[...] se apresentam como *uma via de conhecimento* que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil. (JOSSO, 2007, p. 437)

Para poder realizar essa tarefa, é necessário, então, explicar a trajetória da pesquisa, o meu olhar de pesquisadora e as teorias que fundamentam essa discussão. No capítulo 2, retomo a minha trajetória pessoal, pois minha experiência pessoal será costurada com o tema e a teoria. Focando num dos temas dessa pesquisa (gênero e sexualidade), no capítulo 3, discutirei conceitos a eles relacionados, problematizando a própria necessidade de definições. Juntamente, trarei a perspectiva da teoria *queer*, que fundamenta meu olhar dentro do movimento LGBTQ+.

No capítulo 4, abordarei o outro foco dessa pesquisa, que são as políticas públicas em educação, articulando essas questões com a gestão, para, no capítulo 5, realizar a busca, leitura e investigação de documentos orientadores de políticas públicas que abordem gênero e sexualidade na educação. Unindo o que foi discutido nos capítulos anteriores com os textos dos documentos, realizo as reflexões sobre essa pesquisa no capítulo 6.

2 TRAJETÓRIA PESSOAL

Na minha história, há três eventos que, hoje, considero como marcantes para compreender minha trajetória como feminista. Na 8ª série do Ensino Fundamental, com 14 anos, em um passeio escolar, um colega de classe me beijou à força. Na época, eu não entendia o que era consentimento, apenas saí do local me sentindo envergonhada e culpada por aquilo ter acontecido. Mais tarde, no 2º ano do Ensino Médio, com 16 anos, eu fui à escola usando saia, e um dos meus professores pediu para olhar minhas pernas. Lembro-me de me sentir lisonjeada por um homem mais velho e que eu respeitava demonstrar algum interesse em mim, sem perceber como aquela postura era completamente inadequada, ofensiva e abusadora.

Já na universidade, ao ingressar em um curso de bacharelado em Matemática, no qual eram aproximadamente apenas cinco mulheres em uma turma de 40 estudantes, meu professor constatou o pouco ingresso de mulheres e questionou, em tom de deboche e desafio, quantas ficariam até o final do curso – dando a entender que nós não conseguiríamos. Os homens da sala riram. Como ressalta Álvaro Hypólito (1999), algumas áreas do conhecimento consideradas como mais “profissionais” (como as ciências exatas) continuam reservadas ao domínio masculino.

Se houvesse uma escala que medisse meu incômodo com cada uma dessas situações, ela mostraria que ele foi crescendo ao longo dos anos e das vivências, por eu, gradualmente, compreender o que cada uma delas significava. É claro que essa compreensão não se deu de forma espontânea, por uma maturação biológica. Ela ocorreu em função de discussões e de trocas, como ter tido um professor que falou em aula sobre machismo e feminismo, nas conversas com minhas colegas de classe e na convivência e amizade com mulheres incríveis que me ensinaram (e ensinam) muito até hoje. Isso, para falar apenas da escola, sem mencionar os exemplos em minha família e outras relações.

Na medida em que esses eventos passaram a me incomodar mais e mais, passei a me envolver em discussões sobre eles e que, mais tarde, entendi como pautas do movimento feminista: liberdade sexual da mulher, consentimento, estereótipos de gênero, empoderamento e aborto. Minhas fontes eram *blogs*, pesquisas, relatos e, principalmente, a convivência com outras mulheres que

questionavam o que eu também questionava, assim como com homens de posturas que eu problematizava (tanto aquelas que me incomodavam, quanto as que eu louvava – e que, na verdade, não deveriam ser enaltecidas, por tratarem-se de ações básicas de respeito).

Isso se constituiu, inclusive, na minha prática docente: passei a ser a professora que se posicionava quanto a essas questões. A ser a docente que não fazia piada com as meninas e suas ambições para o futuro; a não transformar em tabu questões de gênero e sexualidade, pois eu sabia como era ter a mente povoada por elas. Foi-me colocado, então, o rótulo de “feminista” pelos meus colegas de trabalho, família, amigos e amigas. Tive um estranhamento, mas não me incomodei: decidi que se era necessário que houvesse alguém com esse título para realizar essas problematizações que eu achava tão necessárias, então, eu seria essa pessoa.

Vejo 2012 como um marco na minha docência. Neste ano, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio da escola privada em que eu trabalhava em Porto Alegre, terminei a aula 10 minutos antes e trouxe estatísticas sobre aborto na forma de um jogo de perguntas e respostas. Os alunos e as alunas acharam aquilo interessante e a ampla discussão que se iniciara abriu portas: as aulas de matemática se tornaram, sempre que possível, em espaço de discussão de outros temas atuais que, inclusive, não tinham relação com gênero e sexualidade. Obviamente eu não tinha conhecimento para discutir sobre todos eles, mas entendi que minha função, ali, era de mediadora, e que as e os estudantes não queriam que eu desse respostas, mas, sim, queriam discutir sobre. Desde esse momento, minha prática passou a ser de não fugir de temas que não sei e trazer para a aula não apenas o que posso contribuir sobre matemática, mas sobre tudo: passei a ter uma visão mais abrangente de formação e repensar o meu papel enquanto docente. Posteriormente, entendi que essa era uma pedagogia feminista⁷.

Neste mesmo ano, assumi como professora de cursinho pré-vestibular, em Porto Alegre. Nesse ambiente, não apenas ouvi que cursinho “não era lugar de mulher”, como assisti colegas reproduzindo estereótipos de gênero (por exemplo, que as meninas deveriam casar com um homem rico, que o homem deve ser o provedor do lar, que mulher que se relacionava com várias pessoas não merecia

⁷ A pedagogia feminista na perspectiva de Guacira Lopes Louro (2014) será discutida no capítulo 4.

respeito, etc.), algo que era naturalizado dentro daquele ambiente. Porém, o fato dos meus alunos e minhas alunas terem interesse em discutir questões que permeavam seu cotidiano não era mera coincidência. As reclamações dos e das estudantes começaram a se tornar constantes, frente a preconceitos multiplicados por docentes; as discussões sobre *bullying* faziam parte das reuniões pedagógicas; os machismos eram identificados e, muitas vezes, contestados dentro da sala de aula.

Percebi, por parte da gestão das escolas do meu contexto, a necessidade de dar espaço para a discussão desses temas. Em 2014, por iniciativa do estagiário de psicologia de uma das escolas em que trabalhava, realizamos debates sobre machismos com as turmas de 3º ano do Ensino Médio. No ano seguinte, fui convidada para discutir sobre aborto em uma atividade extracurricular de outra escola de Porto Alegre. Então, aquelas questões que eu estudava, por meu interesse e identidade, começaram a aparecer nas minhas buscas em periódicos e nos eventos acadêmicos pelos quais eu me interessava, sem nunca sair da minha prática.

Ao me mudar para Santa Maria, em 2015, busquei grupos feministas na cidade e participei da construção da Marcha das Vadias⁸ e do bloco de mulheres Flores da Rua. Foi apenas nesse momento que entendi que as minhas convicções me levavam para discussões do feminismo interseccional⁹. Não obstante, por estar nesse momento de me escutar e refletir sobre, passei a me identificar publicamente como bissexual, algo que nunca havia sido uma necessidade. Sofri preconceito, fui questionada e incompreendida. Porém, as discussões sobre representatividade das quais eu participava, fizeram disso uma luta.

Esses eventos são apenas exemplos da minha história, que retratam a necessidade de deixarmos explícito que a sociedade brasileira, universo de estudo desse trabalho, é desigual e preconceituosa quanto à identidade sexual e de gênero. As características machistas que definem esta sociedade patriarcal, como a

⁸ A Marcha das Vadias (em inglês: *SlutWalk*) surgiu no Canadá, em 2011, a partir de um protesto contra a crença de que o estupro de mulheres pode ser justificado pelo comportamento das vítimas (roupas que usam, horário e local em que ocorreu o abuso, etc.). O movimento tomou proporções mundiais e é espaço de diferentes pautas feministas.

⁹ O feminismo interseccional é uma linha do feminismo, originária da luta das mulheres negras nos anos 1980, que tem como objetivo desenvolver uma política de atravessamentos das opressões de gênero, raça, classe, sexualidade e outros eixos formadores da identidade. Para maiores discussões sobre, ler os trabalhos de Andriara Pereira (2016) e de bell hooks (2014).

manutenção de uma cultura do estupro, são evidentes em diversas situações, como no caso da adolescente vítima de um estupro coletivo no Rio de Janeiro, em maio de 2016 (ROSSI, 2016). Movimentos como a Marcha das Vadias, Marcha Mundial das Mulheres e organizações dentro de partidos políticos têm se articulado para repudiar atos como este e trazer à tona discussões que têm ganhado mais espaço em universidades e na sociedade civil.

Neste contexto, os recortes social e de raça, trazidos pelo feminismo interseccional, levam a questionar qual é o alcance dessas manifestações e a pensar para que(m) é este feminismo, que contexto é esse que buscamos mudar e quem faz parte dessa luta. Assim como minha trajetória foi marcada por esses e tantos outros momentos, nos quais a perspectiva de gênero foi necessária para problematizar o ocorrido, a vida de mulheres negras e de mulheres de periferia (sendo, muitas vezes, a intersecção desses dois grupos quase a sua totalidade) é perpassada por violências que acabam por ser naturalizadas, constituindo, inclusive, as posturas dentro do espaço escolar. Ainda, ao trazeremos a identidade sexual para a discussão, temos outras problemáticas como, por exemplo, a fetichização do amor lésbico.

Ou seja, a perspectiva de gênero perpassa todas as identidades e as relações interpessoais, constituindo, assim, a vida dos sujeitos e se tornando tema necessário de pesquisa. Para tal, no próximo capítulo, discuto o que é gênero e sexualidade e as definições a eles relacionadas, trazendo a perspectiva da teoria *queer*.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE: (IN)DEFINIÇÕES E IDENTIDADES

Em qualquer pesquisa acadêmica se define explicitamente o tema de pesquisa e a perspectiva teórica que está sendo utilizada. Penso que não é diferente para temas como gênero e sexualidade, afinal, para pensarmos sobre eles nas políticas públicas de educação, precisamos entender o que é gênero e o que é sexualidade. Isso se torna ainda mais necessário (e complexo) ao se trazer esses tópicos que são próprios de estudos da sociologia, psicologia e antropologia para a educação: o desafio é não esquecer a origem dos estudos, mas, também, buscar as particularidades das intersecções desses assuntos com a educação.

Entretanto, discutir o que é gênero e o que é sexualidade não foge das definições, principalmente porque as nomenclaturas fazem parte das lutas dos movimentos LGBTQ+ e feminista (por exemplo, para não utilizar o artigo masculino para designar um coletivo de pessoas porque – talvez – exista apenas um homem nesse grupo). Pode parecer algo pequeno, mas são essas naturalizações que reforçam estereótipos e preconceitos de gênero e da população LGBTQ+, tornando a palavra, algo que tem uma força exorbitante e origem de disputas, como a própria sigla que denomina o movimento e que discutirei a seguir.

Porém, essas definições são, por si só, problemáticas: se está colocando em termos bem definidos algo que as próprias teorias que estudam gênero e sexualidade problematizam, dizendo que não é algo tão determinado assim. Trarei a teoria *queer* para a discussão e, por sua perspectiva de performatividade e não estabilidade das definições, tentar aqui definir identidades pode acabar sendo um paradoxo. Penso que essa tensão entre a necessidade de definições e a sua desconstrução e problematização é onde se encontra a riqueza da discussão teórica, aliada à luta dos movimentos sociais.

Entendo que é um percurso, até chegarmos em uma não necessidade de conceitos e pensarmos na performatividade de forma ampla. No contexto atual, no qual ainda é recente o uso de alguns termos, penso ser necessário tentar nomeá-los, para que o próximo passo seja tensioná-los e, talvez, não os utilizarmos mais. Que seja definir para que outros e outras critiquem essa definição, mas é necessário um ponto de partida. Ainda, não se pode esquecer que estamos discutindo algo

proveniente dos movimentos sociais e de lutas diárias, de forma que o ato de nomear é também dar visibilidade.

Assim, partirei aqui dos conceitos do que é gênero e do que é sexualidade, para trazer conceitos relacionados à identidade de gênero e à identidade sexual. Pretendo, com isso, entender o campo de investigação desse trabalho, dar suporte para a escolha dos termos que serão utilizados na busca dos documentos e, também, servir como fonte de investigação e crítica para futuros pesquisadores e pesquisadoras.

3.1 CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E PERFORMATIVIDADES

Não se pode entender o que é gênero fora de uma análise social-histórica. Joan Scott (1995), ao discutir o gênero como categoria de análise histórica, faz uma retomada do termo, a partir dos seus usos no movimento feminista americano, apontando que:

[...] o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categorial social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75)

Corroborando esta necessidade de entendermos as identidades de gênero como uma construção social, Guacira Lopes Louro (2014), aponta que elas não existem de forma pronta e acabada, com seus parâmetros definidos: o que há é uma ideia de padrão, baseada em uma construção em um dado contexto do que se entende por ser homem e ser mulher. Judith Butler (2015) questiona, então, essa identidade “mulher”, que é a concepção fundamental do movimento feminista:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica do seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta

que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2015, p. 21)

Para pensar esse gênero produzido, a autora problematiza a mulher como o “outro” trazida por Simone de Beauvoir (2016), questionando se o poder, ao invés de ser uma permuta entre o homem e o outro (mulher), não é justamente o que constrói essa estrutura binária. Assim, ela afirma que “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seu resultado.” (BUTLER, 2015, p. 56). Assim, a definição de um gênero de forma generalizada, como a categoria mulheres, por exemplo, acaba por excluir expressões distintas do que é ser mulher, pelo entendimento de que são construídas nos termos socioculturais e históricos de diferentes contextos, levando em consideração vários aspectos como supracitado.

O social não se limita apenas ao gênero, mas também à sexualidade. Michel Foucault (2014), ao discutir a história da sexualidade, entende que esta é produzida a partir das relações de poder configuradas nas e pelas instituições como a igreja, a família, a escola, etc. a partir do sexo e de temas a ele relacionados, como o prazer, os tabus, a religiosidade e a confissão, a opressão da mulher, as relações homoafetivas, entre outros. Com a luta dos movimentos homossexuais por visibilidade, direitos e identidade e a epidemia da AIDS, nos anos 1980, falar sobre sexualidade passou a englobar, também, esses tópicos, embora timidamente.

Assim, falar de sexualidade, hoje, é falar tanto numa perspectiva biológica, que implica em discutir DST, saúde, gravidez, etc., quanto no sentido abordado por Foucault sobre o sexo e relações de poder, relacionadas a sua experimentação (tabus, prazer, relações de gênero, etc.), incluindo a “orientação sexual” (termo utilizado pelo movimento homossexual brasileiro e pela ONU) ou “identidade sexual” (LOURO, 2014, p. 30), relativas ao prazer, ao desejo e à atração. Aproximando os conceitos de identidades de gênero e sexuais, tensionando a norma instituída (homem cisgênero¹⁰ branco heterossexual), faz-se necessário dialogar com a teoria *queer*. A teoria *queer* vem para questionar essa norma como referência de identidade, que implica um binarismo de polos de gênero, instituindo dualidades como masculino/feminino e homem/mulher. Não obstante, a teoria ainda integra

¹⁰ O termo cisgênero representa pessoas que se identificam com a identidade de gênero a que foram atribuídas ao nascer, em geral atreladas ao sexo biológico. Este e outros termos serão discutidos a seguir.

críticas ao se tratar da sexualidade, em específico à matriz heterossexual. Judith Butler afirma que a “[...] regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica” (BUTLER, 2015, p. 47). A partir da perspectiva de Butler, Tomaz Tadeu da Silva (2004) discute essa fluidez das identidades:

O que eu faço num determinado momento pode ser inteiramente diferente, até mesmo o oposto, daquilo que faço no momento seguinte. É aqui que o travestismo, a mascarada, a drag-queen tornam-se metáforas para a possibilidade de subverter o conforto, a ilusão e a prisão da identidade fixa. A identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se uma viagem entre fronteiras. (SILVA, 2004, p. 107)

Assim, adotar uma perspectiva *queer* corrobora com a possibilidade de desconstruir o binarismo e a rigidez de definições, pensando nas identidades como processo em construção, e não algo dado biologicamente e estanque, imutável. É necessário salientar que a identidade, tanto de gênero quanto sexual, ser vista como construída socialmente, não implica que ela é imposta pelo social: ela parte de uma autoidentificação do sujeito para, então, constituir-se no que é classificado pelo social. Logo, cabe ao próprio sujeito entender e construir a(s) sua(s) performatividade(s), podendo identificar-se quanto a uma variedade de identidades ou nenhuma, como discutirei a seguir.

3.2 IDENTIDADES DE GÊNERO

Em uma perspectiva binária, a identidade de gênero é como o sujeito se define enquanto homem ou mulher, quase sempre associada diretamente ao sexo biológico, que se refere ao órgão genital, cromossomos e hormônios. Por exemplo, quando um bebê nasce, lhe é atribuída uma identidade, que não tem fundamento em um questionamento à criança sobre como ela se identifica, mas, sim, em relação ao sexo biológico. Costuma-se identificar as pessoas que nascem com um pênis (características biológicas vinculadas ao masculino), uma vulva (características biológicas vinculadas ao feminino) ou que tem características sexuais físicas ou

biológicas que não podem ser compreendidas nas definições dualistas e opostas de masculino ou feminino (intersexuais¹¹).

Porém, os movimentos sociais têm mostrado através de suas mobilizações, lutas e presença de militantes dentro da área científica acadêmica que o sexo biológico não é (e nunca foi) suficiente para a atribuição de identidades, sendo a autoidentificação o principal meio para o reconhecimento do gênero. Ou seja, a identidade de gênero não é apenas atrelada ao sexo biológico, mas, sim, é como a pessoa se identifica socialmente com algum ou nenhum gênero. Neste sentido, a fim de dar visibilidade e denunciar as opressões sofridas por estes e estas que não se identificam com a identidade atribuída ao nascer, que se cunhou o termo transgênero (ou trans) em oposição ao cisgênero (ou cis), que se identifica com a identidade a ele ou ela atribuída. Por exemplo, uma pessoa que é categorizada socialmente como homem e se identifica como homem, é um homem cis; uma pessoa que é categorizada como homem e se identifica como mulher, é uma mulher trans¹².

Por essa distinção ser vinculada a um binarismo homem/mulher, ela é questionada dentro do próprio movimento LGBTQ+ e por organizações ligadas aos direitos humanos, assim como qualquer definição. Para fins de exemplo, vou utilizar a definição da ONU de transgênero, por ser um órgão reconhecido mundialmente e que possui diversas publicações a respeito de gênero e sexualidade. Algumas pessoas utilizam transgênero e transexual como sinônimos, enquanto que a ONU (2017) utiliza transgênero como termo guarda-chuva para a variedade de “[...] identidades de gênero, cujas aparência e características são percebidas como atípicas – incluindo pessoas transexuais, travestis, *cross-dressers* e pessoas que se identificam como terceiro gênero”.

As identidades transexual e travesti possuíam, historicamente, uma distinção ligada diretamente à genitália: transexual era um pessoa que realizava a cirurgia de redesignação; travesti, não. Porém, além dessas definições focarem no sexo

¹¹ “Intersexuais” é uma nomenclatura que tem conquistado visibilidade nos últimos anos, de forma que a ONU passou a utilizar a sigla LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais) recentemente. Muitas pessoas ainda são identificadas enquanto homem ou mulher mesmo com características intersex, por vezes sendo direcionadas a cirurgias logo nos primeiros anos de vida, algo que é pauta do movimento (DYNARSKI, 2017).

¹² Nestes casos, por se identificarem dentro do binarismo homem/mulher, utiliza-se o artigo correspondente ao gênero ao qual a pessoa se identifica. Por exemplo, ao se referir a uma mulher trans, se utiliza o artigo feminino.

biológico, é necessário observar que isso levava a uma marginalização das travestis, pois estas acabam por serem as que não tinham recursos financeiros para realizar a cirurgia. Não obstante, há pessoas que se identificam como transexuais e que não desejam realizar a cirurgia; ou, ainda, pessoas que não se identificam com o sexo biológico e a identidade designada ao nascer, mas que não se identificam totalmente com nenhum dos gêneros (o que a ONU classifica como terceiro gênero). Algumas travestis também se identificam como terceiro gênero ou mistura de ambos os gêneros (ANDRADE, 2015).

Por saber que há transexuais e travestis que lutam pela sua existência e visibilidade, considero importante a ONU pontuar essas duas identidades e o terceiro gênero. Porém, na definição supracitada, ela não cita pessoas agênero (aquela que não se identifica com nenhuma identidade de gênero). Ainda, a definição da ONU inclui *cross-dressers*, o que considero não uma identidade, mas, sim, uma expressão de gênero, que é uma forma de demonstração por meio de ações e da aparência, que não condiz, necessariamente, com a construção social que se tem daquela identidade. Por exemplo, uma pessoa pode ser percebida como masculina em função das roupas, corte de cabelo, etc. (expressão de gênero) e se autoidentificar mulher (identidade de gênero). Note que esses dois aspectos nem sempre têm relação com o sexo biológico e com a identidade sexual dessa pessoa.

Dentre as expressões de gênero, cabe incluir as *drag queens* e os *drag kings*, que são pessoas que utilizam estereótipos de feminilidade ou masculinidade para a construção de uma personagem mulher ou de um personagem homem, respectivamente. Ressalto que não entendo *drag* como identidade, pois quem interpreta *drag* constrói uma identidade, independente daquela do personagem. Inclusive, uma nomenclatura que tem sido utilizada é a de *faux queen* ou *bio queen*, para pessoas que se identificam como mulher e assumem uma personagem também mulher. Dentre as expressões de gênero, destaco também a androginia, que mescla e infringe divisões de gênero, tendo diversas *drags* que a utilizam como subversão dos estereótipos.

A minha crítica à definição da ONU tem como objetivo mostrar que essas definições não são assim tão simples, principalmente porque elas estão inseridas em um contexto histórico, cultural e social. Contudo, nomeá-las é necessário para

que essas pessoas, que com elas se identificam, tenham a sua existência reconhecida, assim como quanto à identidade sexual.

3.3 IDENTIDADES SEXUAIS

A orientação ou identidade sexual está relacionada ao desejo e a atração física-sexual, romântica ou emocional direcionada à outra pessoa. Muito difundido, o termo “opção sexual” está ultrapassado, visto que não é uma decisão do sujeito como se manifesta esse desejo ou atrações, logo não é uma opção. Ainda, a ideia de opção recaía na falácia de que a identidade sexual poderia ser modificada a partir de fatores externos, levando à repressão ou negação da sexualidade, dando margem a absurdos como a ideia de uma “Cura Gay”¹³.

Por ser a identidade sexual relativa à qualidade de outra pessoa, as terminologias atreladas a ela dependem da identidade de gênero do outro. Logo, ao se identificar quanto a uma identidade sexual, se identifica a si mesmo e ao outro quanto a um gênero (e isso, por si só, poderia ser problematizado). Havendo uma gama de diferentes identidades de gênero (e estas são cada vez mais numerosas), assim o são os termos correspondentes às identidades sexuais.

Sabrina Aparecida de Lima (2009), ao discutir a invenção da heterossexualidade, mostra que o conceito de heterossexual é uma construção histórica que teve diferentes significados ao longo dos anos. Em uma perspectiva binária, ela é comumente definida como a atração pelo “sexo oposto” ou “gênero oposto”. A partir dessa definição, se tem como homossexual quem tem atração por uma pessoa que se identifica com o mesmo gênero. Contudo, considero essas definições problemáticas, pois elas se baseiam no binarismo de gênero: o que é “gênero oposto”? Por exemplo, um homem hétero sente atração apenas por pessoas que se identificam como mulheres ou por pessoas que se identificam como agênero também?

Para este trabalho, entendo a heterossexualidade como classificação para homens que sentem atração por mulheres e mulheres que sentem atração por homens. Em função disso, a homossexualidade seria tudo que não se inclui nesses

¹³ Apesar de “orientação sexual” estar ultrapassado, a ideia de “Cura Gay” ainda não: em 2017 esse assunto voltou à tona a partir de uma liminar que abre brecha para que essa prática ocorra (VASSALO, 2017).

critérios, uso que historicamente se fez do termo (LIMA, 2009) e que corrobora com a utilização dentro do movimento LGBTQ+ da palavra “*gay*” para todas as pessoas que dele fazem parte. Contudo, e pensando nas performatividades, *gay* não é suficiente para representar as diversas formas de vivência da sexualidade, principalmente se levarmos em consideração marcadores de gênero. Logo, se constituíram a identidade *gay* (pessoas que se identificam como homens e sentem atração por homens) e a lésbica (pessoas que se identificam como mulheres e sentem atração por mulheres).

Ainda no binarismo de gênero, existem as e os bissexuais (pessoas que se identificam com um gênero e sentem atração por pessoas que se identificam como mulheres ou como homens). Fora do binarismo, temos as e os pansexuais (pessoas que sentem atração independente do gênero, não realizando uma identificação do gênero) e as e os polisssexuais (pessoas que sentem atração por mais de um gênero, mas não todos). Ainda temos as e os assexuais, que não sentem atração por nenhum dos gêneros, ou que têm momentos específicos de atração¹⁴.

É importante ressaltar que dentro do movimento LGBTQ+ não há um consenso quanto à discussão proposta pela teoria *queer* e a problematização do binarismo, sendo inúmeras as discussões sobre a existência ou necessidade dessas diferenciações e desses nomes. Sempre trago dois pontos para pensarmos sobre, e o primeiro diz respeito à atração. Para fins de exemplo, vou usar o termo bissexual: se este for atrelado ao binarismo, então pessoas bissexuais não sentiriam atração ou não se relacionariam com pessoas do terceiro gênero ou agênero, por exemplo. Porém, quando sinto atração por uma pessoa, não a questiono quanto a sua identidade de gênero, para ver se ela se encaixa na minha autoidentificação como mulher bissexual.

Ainda, pouquíssimas vezes fui questionada por outra pessoa sobre qual é a minha identidade de gênero. Ora, se isso é parte da construção da identidade sexual, como as pessoas com quem me relacionei poderiam afirmar a sua identidade sexual sem saber a minha identidade de gênero? A atração é algo

¹⁴ Os termos aqui discutidos tem origem e conceituação a partir dos movimentos sociais, e, a seguir, problematizo essas definições. No movimento LGBTQ+ não existe uma cartilha explicando cada um e membros do movimento provavelmente dariam definições diferentes. Por esse motivo que os coloco aqui a partir de discussões que tive com pessoas que se identificam com essas identidades. Porém, há inúmeros sites que dão definições distintas: (ONU, 2017) e (LOUREIRO, 2015) são apenas exemplos para fomentar a discussão.

complexo para colocarmos em função de nomenclaturas: o sentimento, em geral, vem antes – e é mais forte – do que a palavra, pouco importando se a pessoa se identifica como homem, mulher, gênero ou outra identidade. Logo, penso que essas distinções, em função de ser ou não atreladas ao binarismo (por exemplo, bissexual e pansexual) podem e devem ser questionadas e problematizadas.

O segundo ponto é a visibilidade, algo sempre pungente quando se trata de luta. As e os bissexuais ainda lutam por seu espaço dentro do próprio movimento LGBTQ+, de forma que, por essa luta, e mesmo não concordando com o binarismo de gênero, me identifico como bissexual e me sinto por esse termo contemplada. Porém, visto que ressalto constantemente a importância da autoidentificação, penso ser legítimo que alguém que ache esse termo simplista ou discriminatório se identifique com outro, ou traga a necessidade de mais algum.

Ainda sobre visibilidade, a nomenclatura “movimento homossexual” pode se tornar reducionista. Anteriormente, como ressalta Regina Facchini (2005) em sua investigação sobre a construção de identidades coletivas, o movimento também era chamado de movimento *gay*, excluindo a existência de mulheres; após, passou-se a utilizar “movimento de *gays* e *lésbicas*” e foi cunhada a sigla GL. A partir daí, a popularização de siglas para o movimento, a fim de identificar a existência de sujeitos com diferentes necessidades, mas unidos por uma opressão em comum, tornou-se uma prática constante e território de disputas.

A autora também discute os prós e contras da sigla GLS (*Gays*, *Lésbicas* e *Simpatizantes*), cunhada no início dos anos 1990. Apesar de ela ter um aspecto positivo em termos de abrangência do movimento, por permitir que mais pessoas frequentassem lugares denominados GLS, se afirmando como simpatizantes do movimento, justamente esse argumento faz com o que o movimento perca sua visibilidade. A existência do S tornou a afirmação da homossexualidade desnecessária para a vivência no movimento, o que, dentro de uma cultura heteronormativa, implica cada vez mais *gays* e *lésbicas* colocando-se como simpatizantes e criando uma nova forma de enrustimento. O próprio movimento fez essa crítica, abandonando o uso do S e dando visibilidade a outros sujeitos. Por exemplo, no VIII Encontro Brasileiro de *Gays* e *Lésbicas* (EBGL), realizado em Curitiba/PR, 1995, foi determinada a inclusão do termo “travestis” no nome para os próximos EBGL, o que levaria, no IX EBGLT ao uso da sigla GLT (*Gays*, *Lésbicas* e

Travestis) separadamente dos simpatizantes dentro das classificações do evento (FACCHINI, 2005).

Nessa mesma discussão, o ideário de 1980 do Somos, grupo reconhecido na bibliografia por politizar a questão da homossexualidade, criticava a bissexualidade como identidade e subterfúgio para não se assumir a homossexualidade, enquanto que, hoje, ela tem certo espaço no movimento e compõe algumas das siglas mais difundidas pela comunidade internacional (LGBT, LGBTQ, LGBTQI, etc.). Cabe ressaltar que, por pressão das lésbicas e reconhecimento das assimetrias de gênero discutidas dentro do movimento, passou-se a priorizar o L, sendo ele a primeira letra. As contribuições da teoria *queer* à discussão do não binarismo e à construção de novas identidades, fez com que o Q passasse a aparecer em algumas siglas. Juntamente, o símbolo + (lê-se, *plus*) tem sido utilizado para identificar que existem outras identidades, que não estão especificadas na sigla, mas que não podem ser esquecidas.

Em uma breve análise do uso nos documentos e em conversas com membros do movimento homossexual¹⁵, pude identificar as seguintes siglas:

- LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros)
- LGBTT/LGBT* (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis)
- LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais)
- LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e *queer*)
- LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *queer* e Intersexuais)
- LGBTQA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Assexuais¹⁶ e *plus*)
- LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *queer*, Intersexuais, Assexuais e *plus*)
- LGBT+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e *plus*)
- LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *queer* e *plus*)

Seria impossível esgotar a sua totalidade, afinal as identidades estão sendo construídas a todo momento e, desta forma, a sigla nunca será completamente

¹⁵ Conversa realizada por meio das redes sociais entre 13 e 14 de setembro de 2017.

¹⁶ O “A”, em algumas siglas em inglês, também tem o significado de “*ally*”, que seria aliado (alguém que não se identifica como LGBTQ+, mas que respeita esse grupo e luta para que seus direitos sejam cumpridos – algo como o simpatizante).

inclusiva¹⁷ (por exemplo, nenhuma das aqui abordadas usa o P para pansexual, um termo relativamente recente). Citar todas estas siglas tem por objetivo mostrar como não há uma homogeneidade nem dentro do próprio movimento na sua identificação, pois cada indivíduo acaba por lutar pela e enfatizar a sua identidade. Gostaria eu que houvesse uma sigla que desse visibilidade a todas, todos e todes e mantivesse a objetividade da escrita e da fala. Porém, por não dispor de tal, neste trabalho opto por enfatizar a influência da teoria *queer* com o uso do Q e a existência de outras identidades através do +, utilizando a sigla LGBTQ+.

Esse capítulo tem por finalidade mostrar que, dentro do movimento LGBTQ+, há disputas pela visibilidade dos sujeitos e isso se dá de maneira histórica e cultural. Desta forma, “[...] há um processo de re-significação e um contexto político-cultural local que permitem a demanda por novas categorias ou estilos e que influenciam a apropriação de determinada categoria ou estilo e não de outra” (FACCHINI, 2005, p. 181). Assim, novos contextos demandam novas apropriações e significados para a identidade de sujeitos, como, por exemplo, os termos assexual ou pansexual, que ainda não são tão difundidas quanto os demais.

Ainda, como já observamos nas definições relativas à identidade sexual, “[...] as várias formas de sexualidade e de gênero são *interdependentes*, ou seja, afetam umas às outras” (LOURO, 2014, p. 53). Contudo, elas não são a mesma coisa. Por exemplo, uma pessoa que foi designada mulher ao nascer e tem atração por homens, é classificada como mulher heterossexual. Porém, se esta pessoa não reconhece mais a identidade mulher e passa a se identificar como homem, ela é um homem trans e, por sentir atração por homens, é *gay*.

Não somente por se influenciarem mutuamente, mas também por ser a identidade sexual inserida em uma sociedade patriarcal, os marcadores de gênero também se verificam em contextos não heterossexuais. No resgate do movimento homossexual, no Brasil, realizado por Regina Facchini (2005), é visível que as relações de poder relacionadas a gênero fazem parte da sua construção: o ideário supracitado do Somos, nos anos 1980, já pontuava a necessidade de uma busca de

¹⁷ A ONU (2017), ao definir LGBT/LGBTI, traz outros mais: “LGBT significa ‘lésbica, *gay*, bissexual e transgênero’; ‘LGBTI’, ‘lésbica, *gay*, bissexual, transgênero e intersex’. Apesar de essas siglas serem progressivamente mais conhecidas, várias culturas usam termos diferentes para descrever indivíduos que estão em relacionamentos com pessoas do mesmo sexo, ou que manifestam identidades de gênero não-binárias (como hijra, meti, lala, skesana, motsoalle, mithli, kuchu, kawein, travesti, muxé, fa’afafine, fakaleiti, hamjensgara e two-spirit)”. Ou seja, existe também um caráter cultural para os termos, o que torna infinita as possibilidades de nomenclatura.

simetria nas relações de gênero. A autora aponta, que no manual de apoio do VIII Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas (EGBL), realizado em Curitiba/PR, 1995, mostrava-se a necessidade de paridade entre gays e lésbicas em todas as instâncias do movimento. Esses dados corroboram para analisarmos as questões relativas às identidades de gênero e sexual de forma conjunta, mas sempre identificando suas particularidades.

Após a discussão que realizei aqui sobre gênero (tanto sobre as desigualdades de gênero, quanto sobre as identidades) e sexualidade, penso que é possível identificar a complexidade e importância desses temas. Ainda, identifiquei termos que aparecerão futuramente na busca nos documentos norteadores das políticas públicas, como discutirei no capítulo 5. Cabe, aqui, a pergunta: qual é a conexão entre a discussão de gênero e sexualidade, a minha trajetória docente e as políticas públicas em educação? Esse é o momento de discutir a gestão escolar. Porém, falar em gestão é falar em formação de professores e de professoras, bem como de currículo, algo que será discutido no capítulo a seguir.

4 GÊNERO, SEXUALIDADE, DOCÊNCIA E GESTÃO

A partir da minha trajetória, apontei como as questões de gênero e sexualidade nortearam (e ainda norteiam) a minha prática e formação docente, trazendo a minha constituição enquanto professora bissexual feminista. Porém, como já citado, a minha identidade influencia o meu olhar quanto pessoa e, conseqüentemente, como professora, sendo necessário discutir que visão é essa.

Guacira Lopes Louro (2014) traz a discussão das pedagogias feministas como questionadoras dos paradigmas vigentes de uma educação definida em sua concepção, políticas e práticas por homens. Mesmo criticando alguns aspectos dessas pedagogias por elas não deixarem de ser institucionalizadas e, por vezes, reforçarem a ideia da mulher “sensível” tão criticada pelo movimento feminista, essas pedagogias pretendem subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, colocando em discussão algumas hierarquias como uma construção da masculinidade.

Não apenas quanto à pedagogia feminista, mas também a pesquisa feminista contribui para questionar as bases do nosso fazer. A pesquisa feminista é assumidamente uma pesquisa interessada e comprometida que fala a partir de algum lugar, logo as crenças, comportamentos e representações dos pesquisadores e das pesquisadoras interferem nos resultados da pesquisa. A autora ressalta que:

Abandona-se uma pretensão de objetividade, que apenas esconderia ou invisibilizaria a parcialidade sempre insinuada nas análises. Ao invés disso, as características da investigadora (ou do investigador) passam a ser tomadas como "parte da evidência empírica", elas fazem parte da análise, são consideradas relevantes e podem ajudar a ampliar a compreensão do problema. (LOURO, 2014, p. 158)

Ou seja, uma visão feminista tanto pedagógica quanto de pesquisa não pretende enaltecer as mulheres (isso seria femismo), mas, sim, entender que a prática tem um sentido político e deve ser eterno fruto de questionamentos quanto à reprodução de desigualdades. A escola, enquanto instituição, não é diferente: José Gimeno Sacristán e Angel Pérez Gómez (1998) afirmam que a escola, em sua organização, forma e conteúdos, “[...] introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os

modos de conduta que a sociedade adulta requer.” (GIMENO SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 4).

Isso se repete quanto a gênero e sexualidade. A ONU Mulheres, em documento integrante da campanha “UNA-SE pelo Fim da Violência contra as Mulheres”, de autoria de Marcos Nascimento e Silvani Arruda, aponta a necessidade da discussão de gênero na escola, afirmando-a como política de Estado e não de governo, por esta ser, muitas vezes, normalizadora da era moderna.

Os/as educadores/as não se dão conta de quão silenciosa, sutil e reiteradamente as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. E assim também é no que diz respeito aos livros didáticos, às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos, ao currículo. A escola apresenta e institui sujeitos, indivíduos, a partir de um “modelo”. Este modelo é masculino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são o Outro, que é reiteradamente tratado como inferior, estranho, diferente. (NASCIMENTO; ARRUDA, 2014, p. 13)

Estas masculinidades e feminilidades são construídas como reflexo dos interesses de alguém, que, em uma sociedade machista e influenciada pela igreja, como a brasileira, tem como modelo o homem cis branco heterossexual – e são esses interesses que a pedagogia e a pesquisa feminista vêm questionar. Independente do discurso da ONU corroborar ou não a discussão, a partir da performatividade de Judith Butler (2014), ele é importante para discutirmos o papel da escola em termos de gestão. Na medida em que a gestão democrática implica a participação ativa de docentes na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional e na construção do projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 1996), temos que discutir a formação docente.

A minha formação docente foi perpassada por questões de gênero e sexualidade, por estas fazerem parte do meu cotidiano e da minha identidade, não por entender-se que esses temas devem constituir o saber e fazer do professor e da professora. A minha experiência, tanto como aluna, quanto como docente em cursos de Licenciatura em Matemática, mostrou-me que ainda há uma desvalorização dos saberes relacionados à didática e à sala de aula, como se estes fossem conhecimentos fáceis ou desnecessários. Isso está refletido, tanto no discurso de alguns discentes e docentes, quanto na estrutura do curso, se olharmos a carga horária e os conteúdos que são estudados desvinculados da prática. Ainda mais

longe de serem abordadas e valorizadas estão as questões de gênero e sexualidade, refletindo uma visão de educação e de profissional focada no saber científico: a professora de Matemática deve saber Matemática.

Álvaro Hypólito (1999), ao discutir a profissionalização docente, afirma que esta não pode ser entendida separadamente das dinâmicas de classe, raça e sexo – corroborando com as discussões propostas pela pedagogia feminista e pelo feminismo interseccional. O autor traz os movimentos sociais para a escola, ao enfatizar a importância de sua voz:

Profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino. Assim, as comunidades, grupos e movimentos sociais têm que ser auscultados quanto à qualidade social da educação – não sendo reduzidos a “clientes”, como quer o neoliberalismo, mas como agentes que possuem identidades construídas pelos docentes. (HYPÓLITO, 1999, p. 98)

Essa qualidade social do ensino corrobora as ideias de Maria Mizukami (2002) sobre uma nova visão de educação para a vida, pensando na formação para cidadania em diversas instâncias (democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental) e superando a concepção de educação escolar centrada em saberes eruditos. Logo, formar o professor e a professora, para que a perspectiva de gênero e de sexualidade faça parte de seu fazer pedagógico, é rever a concepção de docência e de escola em si, como discutido pelas pedagogias feministas. Isso implica uma mudança complexa e profunda, que não é interessante para muitos grupos moralistas ou dominantes na nossa sociedade patriarcal.

Porém, a formação docente é apenas um aspecto: a escola não é formada por uma pessoa, mas, sim, por um coletivo que compõe a gestão da escola. Naura Ferreira, discutindo a relação entre a gestão e a formação de profissionais da educação, ressalta que “[...] a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e, portanto, para a formação do profissional da educação” (FERREIRA, 2011, p. 163). Assim, esse coletivo tem a possibilidade de participar das decisões da instituição e lutar por uma visão de escola que esteja articulada ao contexto social e cultural da comunidade, e isso perpassa as questões de gênero e sexualidade, tão vividas no espaço escolar.

A gestão participativa, tendo a emancipação social e a construção da cidadania como fim, não pode abster-se dessa fala em busca da igualdade de gênero. Heloisa Lück (2015), na discussão da mudança de paradigma da gestão escolar, aponta a necessidade de sairmos de uma visão fragmentada para uma visão de conjunto do processo educacional, e isso passa por não atribuir o trabalho de combate às desigualdades como responsabilidade de apenas alguns. Não dar às questões de gênero e de sexualidade a sua devida importância é tido como neutralidade do discurso, enquanto que, na realidade, reflete o silenciamento das mulheres e da população LGBTQ+, consolidando um posicionamento de manutenção do *status quo*.

Ao trazer essa discussão para a área do currículo, é visível como essa dita neutralidade é um posicionamento a favor do discurso dominante. Tomaz Tadeu da Silva (2004), entendendo o currículo como questão de saber, identidade e poder, ressalta que este reproduz culturalmente as estruturas sociais, transmitindo a ideologia capitalista dominante. O autor fala de duas fases de análise do gênero no currículo: na primeira, o foco era o acesso à educação, e, na segunda, o foco era o *quê* do acesso. Isto é, não basta ascender a uma instituição que reflete os interesses do patriarcado, mas, sim, mudá-la, para que ela seja um reflexo dos interesses e das experiências das mulheres. Questiona-se, assim, a dita neutralidade do mundo social e, conseqüentemente, do currículo ao se apontar que “[...] a sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, masculino” (SILVA, 2004, p. 93).

Da mesma forma, deve ser o tema sexualidade. Guacira Lopes Louro, discutindo a visão de Jeffrey Weeks e outros autores sobre a Educação Sexual, aponta que as políticas curriculares são alvo de atenção de setores conservadores para tentar “[...] regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões do que consideram moralmente ‘sãos’.” (LOURO, 2014, p. 134). Obviamente, a sexualidade não está isolada da perspectiva de gênero: historicamente, as mulheres tiveram sua sexualidade reprimida e tida apenas como modo de satisfazer o homem, em especial as mulheres negras. Não obstante, por essa moralidade subjacente à sexualidade, há quem afirme que esta não deveria ser discutida na escola, mas apenas na família, refletindo os costumes desse meio. A autora é categórica:

A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que, se não se tocar nessas questões elas não "entrarão" na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também, de fato, nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (LOURO, 2014, p. 135)

Ao falar da forma como a escola trata da Educação Sexual, a autora afirma que há poucas informações sobre (LOURO, 2014). Porém, com base nos materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações dos e das docentes e pelas reportagens e programas da mídia, é possível supor que esse ainda é um tema onde todos e todas são cautelosos e receosos, acabando por buscar refúgio na biologia e evitando a contextualização social e cultural. Dessa forma, acaba-se por reproduzir um discurso centrado no homem cis branco heterossexual novamente, negando-se qualquer identidade que não esta, reforçando o estranhamento e o preconceito.

Como podemos ver, o currículo (tanto da escola, quanto das graduações), a formação de professores e professoras e a gestão estão imbricados. É necessário pensar que escola queremos ter, o que passa pelo currículo e pela gestão, para refletirmos sobre como formar docentes para não reproduzir esse discurso e promover um espaço aberto para a diferença. Ainda, os professores e as professoras fazem parte da gestão, então sua formação influencia diretamente nesta e, conseqüentemente, no currículo.

Assim, para discutir as relações entre gênero e sexualidade e a gestão, vou analisar os documentos norteadores das políticas públicas em educação, por eles serem o que dá direções para a formação do docente e para a organização curricular da escola. Desta forma, pretendo costurar o que é legitimado nos documentos, em termos de discussões sobre gênero e sexualidade, com a formação docente e a gestão para trabalhar esses temas na escola.

5 BUSCA NOS DOCUMENTOS: RELACIONANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM A FORMAÇÃO DOCENTE E A GESTÃO

Como relatado anteriormente, realizei uma pesquisa nos periódicos Qualis A1 da CAPES, a fim de identificar o que chamei de marcos (eventos, documentos, criação de secretarias, etc.) que estes trabalhos utilizaram para discutir gênero e sexualidade nas políticas públicas brasileiras. Opto por retomar, aqui, alguns aspectos metodológicos para facilitar a leitura e o entendimento dos encaminhamentos da pesquisa.

Encontrado nessa busca, o trabalho de Vianna e Unbehaum (2004) sobre gênero nas políticas públicas de educação, entre 1988 e 2002, analisa, nos documentos, três aspectos: a menção de gênero, a discussão de direitos humanos de forma geral e a perspectiva de gênero do próprio documento (por exemplo, se ele utiliza linguagem que inclua também feminino, ou apenas masculino). Como resultado, aponta os PCN (BRASIL, 1997) como um avanço na adoção de uma perspectiva de gênero, principalmente na área do tema transversal orientação sexual, mas ainda a consideram “sutil e escassa” (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 98) nos outros itens. Assim como a gestão não está impregnada por uma perspectiva de gênero, os PCN também não estão.

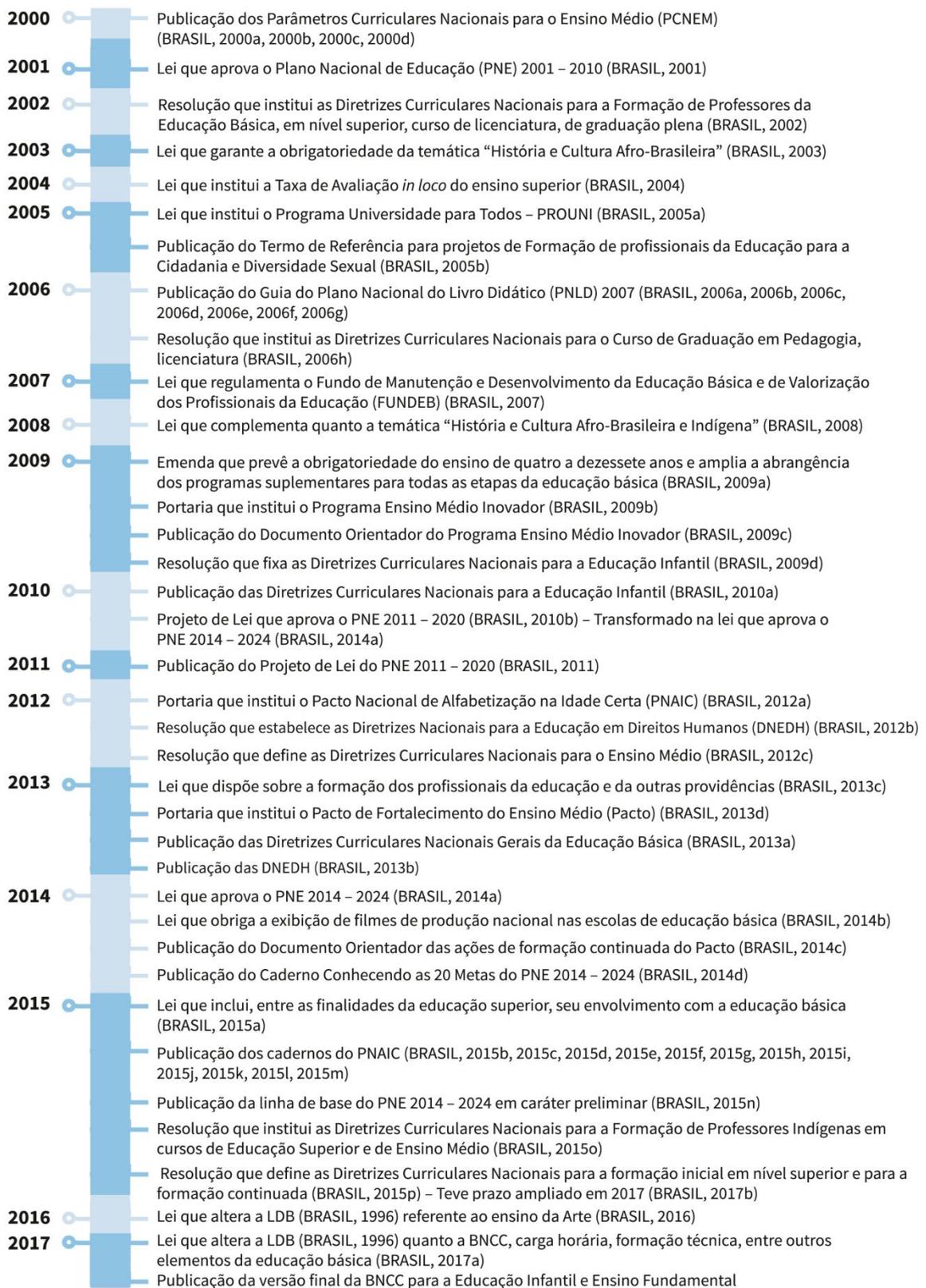
Acredito que esse trabalho é de grande valia, em termos de categorias de análise e poderia ser repetido com outros documentos. Porém, dentre os três aspectos analisados, considero como fundamental que gênero e sexualidade sejam citados nos documentos, uma vez que a mera menção a direitos humanos não parece ser suficiente para a legitimação destes temas para serem problematizados na escola. Ainda, analisaria a perspectiva de gênero apenas como segundo aspecto, após identificar a menção a gênero ou sexualidade, algo como uma espécie de verificação se o documento é condizente com aquilo que ele sugere. Assim, optei em não focar em uma análise profunda quanto a estes três aspectos em um único documento, mas, sim, mapear, a partir dos marcos identificados pela busca nos periódicos, todos que citam gênero ou sexualidade.

Após a leitura de Vianna e Unbehaum (2004), entendendo os PCN como um marco para a discussão de gênero e sexualidade na escola, e levando em consideração que faz 20 anos de sua publicação, decidi analisar os marcos de 1997 a 2017. Ainda, acrescentei outros documentos vinculados a políticas educacionais,

que têm relação¹⁸ com os marcos identificados, ou que neles são citados, formulando uma segunda linha do tempo, mais atual. Os documentos norteadores de políticas públicas de educação no período de 1997 a 2017 encontrados a partir da revisão bibliográfica e que serão analisados estão apresentados na figura 3 a seguir.

¹⁸ A inclusão de documentos foi realizada a partir da busca da Lei da política pública a qual o documento se refere, identificando as normativas que instituíam as políticas, a publicação dos documentos norteadores, etc. Ainda, a revisão bibliográfica apresentou documentos até 2012, de forma que incluí alguns do período 2012 a 2017, em paralelo com àqueles já encontrados (por exemplo, a revisão cita o PNE 2001 – 2010, acrescentei, então, a versão do PNE mais recente). Contudo, em função das limitações da pesquisa, tanto em função de tempo, quanto pela dificuldade em identificar os documentos a analisar, acredito que não foram abarcadas todas as políticas públicas de educação do período de 1997 a 2017.

Figura 3 – Linha do tempo, com os documentos analisados na pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora.

A busca nos arquivos se deu utilizando o recurso “pesquisar”, que localiza o conjunto de letras (ignorando acento) colocado na caixa de pesquisa. Desta forma, selecionei os seguintes termos, que considere abrangentes sobre o tema: “**gênero**”, “**fem**” (inclui “feminino(s)”, “feminilidade(s)”, “feminista(s)”), “**mulher**” e “**sex**” (inclui “sexo(s)”, “sexual(ais)”, “sexualidade(s)”, “homossexual(ais)”, “transsexual(ais)”, “bissexual(ais)”, DST). Foram excluídos os trabalhos nos quais “gênero” não aparecia com o sentido de identidade ou igualdade de gênero (por exemplo, “gênero textual”). A tabela 2 apresenta os resultados das buscas por documento¹⁹.

¹⁹ A versão final da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, dia 15 de dezembro de 2017, mas ainda não havia sido homologada pelo ministro da educação até a finalização desse trabalho. Desta forma, esse documento não pode ser analisado. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

Tabela 2 – Resultado da busca pelos termos “gênero”, “fem”, “mulher” e “sex” nos documentos selecionados.

(continua)

Documento	“Gênero”	“Fem”	“Mulher”	“Sex”
2000 – Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d)	2	3	3	8
2001 – Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 – 2010 (BRASIL, 2001)	7	1	10	4
2002 – Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002)	0	0	0	0
2003 – Lei que garante a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003)	0	0	0	0
2004 – Lei que institui a Taxa de Avaliação <i>in loco</i> do ensino superior (BRASIL, 2004)	0	0	0	0
2005 – Lei que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2005a)	0	0	0	0
2005 – Publicação do Termo de Referência para projetos de Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual (BRASIL, 2005b)	29	0	1	35
2006 – Publicação do Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2007 (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g)	29	9	38	15
2006 – Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006h)	1	0	0	1
2007 – Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007)	0	0	0	0
2008 – Lei que complementa quanto a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008)	0	0	0	0
2009 – Emenda que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2009a)	0	0	0	0
2009 – Portaria que institui o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b)	0	0	0	0
2009 – Publicação do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009c)	0	0	0	0
2009 – Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009d)	1	0	0	0
2010 – Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a)	1	0	1	0
2010 – Projeto de lei que aprova o PNE 2011 – 2020 (BRASIL, 2010b) – Transformado na lei que aprova o PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014a)	2	0	2	6
2011 – Publicação do Projeto de lei do PNE 2011 – 2020 (BRASIL, 2011)	2	0	2	6

Tabela 2 – Resultado da busca pelos termos “gênero”, “fem”, “mulher” e “sex” nos documentos selecionados.

(conclusão)

2012 – Portaria que institui o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012a)	0	0	0	0
2012 – Resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012b)	0	0	0	0
2012 – Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012c)	2	0	0	2
2013 – Lei que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências (BRASIL, 2013c)	0	0	0	0
2013 – Portaria que institui o Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto) (BRASIL, 2013d)	0	0	0	0
2013 – Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a)	53	2	23	58
2013 – Publicação das DNEDH (BRASIL, 2013b)	5	0	1	8
2014 – Lei que aprova o PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014a)	0	0	1	1
2014 – Lei que obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica (BRASIL, 2014b).	0	0	0	0
2014 – Publicação do Documento Orientador das ações de formação continuada do Pacto (BRASIL, 2014c)	2	0	0	0
2014 – Publicação do Caderno Conhecendo as 20 Metas do PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014d)	1	0	3	0
2015 – Lei que inclui, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica (BRASIL, 2015a)	0	0	0	0
2015 – Publicação dos cadernos do PNAIC (BRASIL, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f, 2015g, 2015h, 2015i, 2015j, 2015k, 2015l, 2015m)	38	13	36	12
2015 – Publicação da linha de base do PNE 2014 – 2024 em caráter preliminar (BRASIL, 2015n)	3	44	16	94
2015 – Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015o).	0	0	0	0
2015 – Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015p)	7	0	0	7
2016 – Lei que altera a LDB (BRASIL, 1996) referente ao ensino da Arte (BRASIL, 2016)	0	0	0	0
2017 – Lei que altera a LDB (BRASIL, 1996) quanto à BNCC, carga horária, formação técnica, entre outros elementos da educação básica (BRASIL, 2017a).	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora.

Os seguintes documentos não citam nenhum dos termos pesquisados: resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), leis que tratam sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na rede de ensino (BRASIL, 2003, 2008), lei que institui a Taxa de Avaliação *in loco* do ensino superior (BRASIL, 2004), lei que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (BRASIL, 2005a), lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007) e Emenda que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2009a).

Também não citam nenhum dos termos a Portaria (BRASIL, 2009b) e o Documento Orientador (BRASIL, 2009c) do Programa Ensino Médio Inovador, a Portaria que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012a), a resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012b), a lei que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências (BRASIL, 2013c), a Portaria que institui e dá informações sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto) (BRASIL, 2013d), a lei que obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica (BRASIL, 2014b), a lei que inclui, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica (BRASIL, 2015a), a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015o) e as leis que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) quanto ao ensino da Arte (BRASIL, 2016) e quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), carga horária, formação técnica, entre outros elementos da educação básica (BRASIL, 2017a).

Não considero surpreendente que alguns desses documentos não trabalhem esses temas, como, por exemplo, a lei que institui a Taxa de Avaliação *in loco* do ensino superior (BRASIL, 2004). Claramente, essa lei não tem como objetivo discutir questões de gênero ou sexualidade, assim como não é uma diretriz para a ação docente ou para a formação básica. Da mesma forma, a lei que institui o PROUNI

(BRASIL, 2005a), a que regulamenta o FUNDEB (BRASIL, 2007), a que obriga a exibição de filmes de produção nacional (BRASIL, 2014b), a que trata do envolvimento da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2015a) e a que trata do ensino da Arte (BRASIL, 2016), juntamente com a Emenda que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos (BRASIL, 2009a). Contudo, ressalto que uma perspectiva de gênero nesses documentos (por exemplo, para discutir o acesso à universidade), é algo que também contribui para a pensarmos a educação e poderia ser mais discutido nesses documentos.

Pensando no que elenca os aspectos gerais da educação, começo a discussão pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Comparando os documentos norteadores dos PNE, a lei que aprovou o PNE 2001 – 2010 (e que continha o Plano em anexo) apresentou a maior quantidade de citação dos termos buscados em relação ao de 2011 – 2020 e ao de 2014 – 2024. Lembrando que o projeto do PNE 2011 – 2020 (BRASIL, 2010b, 2011) será transformado na lei que aprova o PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014a). Analisando esta última, em conjunto com o Caderno Conhecendo as 20 Metas do PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014d), houve uma considerável diminuição na discussão de gênero e sexualidade do PNE 2001 – 2010 para a versão atual.

A lei que aprova o PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014b) não cita “gênero” ou “fem”, traz uma perspectiva de gênero apenas ao incentivar a participação das mulheres em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (principalmente aqueles ligados às áreas das ciências) e não discute identidade sexual, mas, sim, violência sexual. O Caderno Conhecendo as 20 Metas (BRASIL, 2014d) somente traz a perspectiva de gênero para a discussão de dados, fazendo uma distinção entre homens e mulheres. Já a linha de base utiliza os termos buscados apenas para discutir os dados apresentados com um recorte de gênero, ou para apresentar dados sobre cursos de formação continuada, e não buscando discutir esses temas vinculados à educação.

É importante observar que, apesar de haver 94 citações vinculadas a “sex” (três relativas a “diversidade sexual” mapeando cursos de formação continuada e 91 sobre “sexo” para diferenciar sexo masculino e feminino na análise dos dados), o documento não propõe uma discussão acerca de identidade sexual. A linha de base do PNE 2014 – 2024 é um exemplo, dentre tantos outros, onde a quantidade de

citações não é diretamente proporcional à intensidade e qualidade da discussão acerca do tema, ressaltando a importância de vincular uma análise qualitativa à busca quantitativa nos documentos.

Considero intrigante a falta de discussão de gênero e sexualidade no PNE 2014 – 2024, visto que ele é posterior às DNEDH. Apesar de não apresentar nenhum dos termos na resolução que a determina (BRASIL, 2012b), as Diretrizes discutem gênero e sexualidade nos seus cadernos (BRASIL, 2013b). O documento, em mais de um momento, aborda a importância do enfrentamento do preconceito e da discriminação, como podemos ver em um dos objetivos da Educação Ambiental que afirma que esta deve, entre outros, contemplar:

[...] abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social. (BRASIL, 2013b, p. 72)

Talvez a influência das DNEDH estejam refletidas nos cadernos do PNAIC (BRASIL, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f, 2015g, 2015h, 2015i, 2015j, 2015k, 2015l, 2015m) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a). Os cadernos do PNAIC abordam, de forma contundente, os temas: todos os termos aparecem, com destaque para o Caderno 6 – A arte no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015h) e para o Caderno 9 – Ciências humanas no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015k, p. 33), onde há o tópico Gênero e Etnia nas Práticas Curriculares no Ciclo da Alfabetização.

Não apenas o PNAIC enfoca a necessidade de se trabalhar com a pluralidade na escola, como teoriza sobre identidade, afirmando que esta é “[...] uma construção histórica e cultural, que afeta e é afetada pelas relações escolares e não escolares; e é atravessada por diferenças plurais – de gênero, de etnia, de geração, de religião e de culturas.” (BRASIL, 2015k, p. 29). Entretanto, vale pontuar que o Caderno Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015m) não inclui nenhum dos termos.

A importância da abordagem do PNAIC aos temas é ainda maior, ao observarmos a modesta discussão que a resolução (BRASIL, 2009d) e o documento orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) fazem sobre eles. Apesar de afirmar a necessidade de serem criadas novas

formas de sociabilidade para romper relações de dominação de gênero, a discussão sobre o tópico não foi ampliada e alguns assuntos, como sexualidade, não foram citados.

Ainda, talvez como reflexo das DNEHD, ou como esforço coletivo com elas para trazer essas questões à tona, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) pontuam constantemente as questões de gênero e sexualidade, tanto quanto à identidade quanto a machismos e preconceitos. Dentre todos os documentos analisados, é o que teve a maior diversidade de resultados quanto ao termo “sex” com “orientação sexual”, “diversidade sexual”, “exploração ou abuso sexual”, “saúde sexual”, “sexo” e “sexismo”. Ainda, ele traz diferentes identidades ao pontuar que:

Na realização cotidiana do currículo, lamentavelmente, ainda são comuns as situações de racismo, discriminação e preconceito racial, os quais podem ocorrer associados ou não à homofobia, à transfobia, à lesbofobia, ao sexismo e ao machismo. (BRASIL, 2013a, p. 443)

Penso que essa citação tem um impacto forte em termos de visibilidade, pois escancara a transfobia, problema sério, que faz o Brasil ser o país com maior número de assassinatos registrados de pessoas trans no mundo, segundo a ONG *Transgender Europe* (TGEu) (BALZER & BERREDO, 2016). Ainda, traz um perspectiva de gênero necessária ao movimento LGBTQ+, que é a lesbofobia, como algo que tem que ser discutido separadamente da homofobia, pelas suas particularidades dentro de um contexto machista, além de homofóbico.

Seguindo na discussão de diretrizes e guias para a educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d) citam todos em algum de seus cadernos, mas, comparativamente ao PCN (BRASIL, 1997), que tinham um caderno apenas para essas discussões (Tema transversal Orientação Sexual), penso que os PCNEM poderiam ter seguido na mesma linha. Ainda sobre o Ensino Médio, tanto a portaria (BRASIL, 2009b), quanto o Documento Orientador (BRASIL, 2009c) do Programa Ensino Médio Inovador não abordam esses temas. A portaria que institui o Pacto (BRASIL, 2013d) também não aborda, e o Documento Orientador (BRASIL, 2014c) apenas cita gênero duas vezes.

Com exceção das Diretrizes Gerais, que acabam por trabalhar as questões gênero e sexualidade de forma mais ampla do que por etapa, os documentos sobre

Ensino Médio analisados pouco falaram sobre os temas da pesquisa. A lei (BRASIL, 2017a) que altera a LDB (BRASIL, 1996) quanto à BNCC, também não trabalha esses temas, o que atesta a necessidade de observarmos se, novamente, gênero e sexualidade serão apagados das políticas públicas para Ensino Médio, com a publicação da versão final da BNCC, prevista para o primeiro semestre de 2018.

Finalizando a discussão da Educação Básica, trago o Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2007 (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g), que discute gênero e sexualidade em todos os seus cadernos, com exceção do de apresentação (BRASIL, 2006a). Considero importante ressaltar que o caderno de História (BRASIL, 2006e, p. 203) afirma sobre uma das obras analisadas que esta “[...] trabalha positivamente a imagem da mulher, ao associá-la a diversas atividades, num grau crescente de importância do seu papel como sujeito social”. Essa afirmação pode passar despercebida, mas, no momento em que ela faz parte da publicação, atrai nosso olhar para criticar, dessa forma, os estereótipos de gênero reforçados nos materiais didáticos que utilizamos na escola.

Ainda, o caderno de Ciências (BRASIL, 2006c), ao dar as orientações de avaliação e escolha do material didático, determina que o livro deve:

[...] respeitar a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa ou qualquer outra forma de manifestação individual ou coletiva, evitando estereótipos e associações que depreciem grupos étnicos ou raciais, ou que desvalorizem a contribuição de todos os diferentes segmentos da comunidade. (BRASIL, 2006c, p. 19).

Cabe pensarmos em como os livros didáticos respeitam essa diversidade e buscam desconstruir estereótipos, algo que pode estar velado na forma de naturalização: livros que mostram apenas casais heterossexuais, por exemplo, reforçam a ideia de que apenas essa configuração é possível²⁰. Como a citação acima mostra, diversas vezes as questões étnicas aparecem junto às de gênero e sexualidade, porém as leis que tratam da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003, 2008), não citam nenhum dos termos de busca. Penso que esse entrelaçamento é necessário, para problematizarmos os privilégios brancos na sociedade brasileira, que ainda é tão racista.

²⁰ Para maiores discussões sobre, sugiro o trabalho de Rosana Oliveira e Débora Diniz (2014) sobre o marco heteronormativo nos materiais escolares.

Passando para a discussão sobre o Ensino Superior e a formação de professores, dentre os documentos que não abordou nenhum dos termos, incluem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica (BRASIL, 2002). Considero isso surpreendente se observarmos que, dentre os objetivos do PNE 2001- 2010 (BRASIL, 2001) constava:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem, tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (BRASIL, 2001, p. 35).

Felizmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura (BRASIL, 2006h) citam “gênero” e “sexuais”, porém de forma modesta e retrógrada, ao falar em “escolhas sexuais”, apontando a necessidade dos egressos e das egressas da Pedagogia demonstrarem consciência da diversidade. A lei que dispõe sobre a formação de profissionais da educação, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos Superiores e de Ensino Médio (BRASIL, 2015o) não contém nenhum dos termos pesquisados.

O documento disponível sobre a Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual (BRASIL, 2005b) era composto de orientações para a apresentação e seleção de projetos ligados à capacitação de profissionais para esses temas, o que é louvável, por dar alguns encaminhamentos de ação. Porém, não é algo que tem como objetivo modificar a formação de professores, mas, sim, selecionar projetos para tal.

Diferente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015p), que vêm para modificar a proposta pedagógica dos cursos de licenciatura, ao afirmar que estes devem garantir nos currículos conteúdos relacionados à diversidade de gênero e sexual. Esta resolução foi prorrogada (BRASIL, 2017b) para três anos, a contar de sua publicação, tendo prazo máximo em 1º de julho de 2018. Logo, a discussão de como será realizada essa alteração curricular está vigente e merece a nossa atenção, visto que as políticas para

formação de professores não foram enfáticas na abordagem de gênero e sexualidade.

Após essa primeira análise dos documentos em si, retorno à ideia de marcos e faço uma análise cronológica. Nela, é possível identificar que não há uma garantia em termos de conquista: o fato de haver uma discussão de gênero ou sexualidade em um documento não é garantia de que os posteriores seguirão nessa perspectiva, como no caso do PNE 2001- 2010 (BRASIL, 2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica (BRASIL, 2002). Ou seja, assim como acontece com a conquista de direitos pelos movimentos LGBTQ+ e feminista (que é marcada por avanços, mas, também, retrocessos e uma luta constante) são as políticas públicas que abordam esses temas na educação. Penso que essa característica não pode, entretanto, ser vista como desmotivadora para os atores e atoras dessa história, mas, sim, como combustível e alerta.

A partir da análise de cada um dos documentos, podemos relacioná-los com a gestão e as discussões de gênero e sexualidade na escola.

6 REFLEXÕES FINAIS

Este é momento de costurar a busca nos documentos com a gestão e a formação de professores. Então, começo pela pergunta que norteou essa pesquisa: de que maneira as políticas públicas para a educação pós PCN abordam gênero e sexualidade? A partir da busca dos termos nos documentos selecionados a partir da revisão bibliográfica, um primeiro ponto a ressaltar é que metade dos 36 materiais não citam nenhum dos termos, sugerindo uma não discussão de gênero e sexualidade no seu conteúdo.

Em segundo lugar, como mostrei no capítulo anterior, as políticas públicas para educação não mantêm uma coesão em termos de discussão. Algumas, apenas utilizam os termos para fazer uma distinção entre sexos, discussão de dados estatísticos, mas sem discutir com uma perspectiva de gênero, como é o caso do Caderno Conhecendo as 20 Metas (BRASIL, 2014d). Outras, iniciam a discussão, mas não aprofundam, fazendo uma mera menção ao tema; ou, ainda, discutem apenas gênero ou apenas sexualidade, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a). Considero complexo desvincular totalmente os dois temas, pois, como mostrei no capítulo 3, as identidades de gênero e sexual, apesar de não estabelecerem uma relação definidora, se influenciam e se constroem em conjunto. Ainda há aquelas políticas que abordam amplamente os temas, trazendo a importância de romper desigualdades, preconceitos e injustiças, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a).

Volto, aqui, a ressaltar alguns aspectos discutidos no capítulo 5, sobre a busca e o processo de pesquisa em si. Poder-se-ia pensar que apenas a quantidade de vezes que um termo aparece no documento fosse indicativo da discussão a que este se propõe, o que não se verifica. O PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2015n), por exemplo, cita a palavra “sexo” 91 vezes em função de apresentar diversos gráficos que fazem distinção por “sexo feminino” e “sexo masculino”, e não por discutir sexualidade e gênero de forma abrangente (tanto que “gênero” aparece apenas três vezes). Ainda, no Caderno 4 do PNAIC (BRASIL, 2015f), por exemplo, aparece a palavra “gênero” 67 vezes, mas apenas uma com o sentido abordado nesse trabalho. Logo, o conhecimento do objeto de pesquisa e a perspectiva de quem faz a

pesquisa são fundamentais, mesmo em um processo de apenas busca de termos. Ressalto como a minha identidade direcionou o olhar para alguns aspectos, como a aparição da palavra “bissexual” apenas no PNE 2011 – 2010 (BRASIL, 2010b, 2011) e de “feminista” somente no PCNEM (BRASIL, 2000d).

Outro ponto a ressaltar é a questão histórica. Pela minha vivência em movimentos sociais, e por estar constantemente pesquisando sobre esses temas em função da minha identidade, sabia que as questões de gênero e sexualidade não têm um espaço garantido. Por mais que tenhamos visto algumas evoluções ao longo dos anos, em termos de conquista e visibilidade, tanto na representatividade feminina e denúncias de machismo, quanto nos direitos LGBTQ+, elas não se deram de forma contínua, mas, sim, num movimento: avançamos; logo após, retrocedemos um pouco; avançamos novamente; etc.

Dessa forma, não deveria ser surpreendente que assim o fosse nas políticas públicas: não basta que gênero ou sexualidade (ou palavras correlatas) tenham sido citados em um documento norteador para garantir que todas as publicações posteriores também tenham esses termos. O espaço dessas discussões, na escola ou fora dela, não está (e talvez nunca esteja) assegurado, o que apenas justifica a luta diária para que ele não seja uma “moda”, mas, sim, um direito. Assim, é imprescindível que se busque a garantia dessas discussões na BNCC e na formação de professores e professoras através do cumprimento da Resolução n.2/2015 (BRASIL, 2015p).

Porém, por mais que gênero e sexualidade pudessem ter sido discutidos mais amplamente em alguns documentos, eles, ainda assim, apareceram. Mas, como já foi falado, a minha prática docente e a minha formação mostraram que os e as docentes e a gestão escolar ainda não sabem lidar com esses temas. Se há documentos que norteiam as políticas públicas em educação, que corroboram com a perspectiva de que as discussões de gênero e sexualidade devem fazer parte do cotidiano escolar, por que o que é dito pelo documento não adentra o fazer pedagógico?

Não pretendo responder essa pergunta, pois acredito que há inúmeras respostas, dependendo do contexto da escola, da política pública, etc. Contudo, a minha experiência, e aqui se justifica amplamente o aspecto autobiográfico, aliado à busca nos documentos, mostra que discutir questões de gênero e de sexualidade é

pensar sobre si. Problematizar o gênero e a sexualidade talvez ainda seja algo distante para tantos professores e professoras, por implicar uma autocrítica e, até mesmo, uma revolução interna. Isso significa negar a ideia da neutralidade do sujeito e, conseqüentemente, a neutralidade docente: é compreender que nosso fazer cotidiano, tanto pessoal quanto profissional, é permeado por convicções e reproduções de comportamento, que devem ser questionadas, em função da nossa socialização em um contexto patriarcal e heteronormativo.

Isso não tira o caráter essencial dos documentos, pois eles legitimam a necessidade dessa autocrítica, da mobilização pessoal e da gestão, para problematizar as questões de gênero e sexualidade na escola. Porém, eles são um passo: são necessárias implicações individuais e coletivas para, realmente, colocar em prática, ou criticar e reformular o que os documentos sugerem. Por exemplo, não adianta os documentos indicarem que a escola deve trabalhar com as questões de gênero, e a escola assim o fazer de forma transversal, se os professores, em sua prática individual na sala de aula, continuarem objetificando os corpos das estudantes.

Rever concepções pessoais pode, inclusive, questionar a fé, algo que muitos e muitas não estão dispostos a fazer. Assim como não estão as instituições: por mais que a escola pública seja laica, ela apenas o é em termos de lei. Não são raras as que utilizam o ensino religioso como ensino católico, tornando quase impossível discutir direitos LGBTQ+. A crescente expansão de discursos de ódio, disfarçados de liberdade de expressão e fé, é preocupante, como podemos ver pelas manifestações e ataques à Judith Butler por movimentos conservadores em sua vinda ao Brasil, em novembro de 2017 (OLIVEIRA, 2017; BETIM, 2017).

Assim, é necessária uma articulação do pessoal, do coletivo e do político para trazer o gênero e a sexualidade para a escola e, conseqüentemente, para a gestão. A pesquisa documental aqui apresentada mostrou que a necessidade da discussão de gênero e sexualidade na escola é legitimada pelas políticas públicas para educação, selecionadas a partir da revisão bibliográfica. Podemos ver que, tanto os documentos gerais (PNE), quanto as diretrizes curriculares para as escolas e as para a formação docente abordam tais temas, por mais que, em alguns, os temas aparecessem discretamente. Ou seja, gênero e sexualidade são trazidos pelas políticas públicas para a gestão escolar em diferentes aspectos.

Não devemos esquecer que é necessário continuarmos lutando para que esses temas ganhem mais espaço nas políticas públicas. Acredito que o próximo passo é garantir que essas políticas não sejam tomadas como apenas sugestão para as diretrizes escolares e formação docente. Se queremos uma mudança paradigmática na gestão (LÜCK, 2015), quanto às perspectivas de gênero e sexualidade, é imprescindível que as políticas públicas impliquem uma real mudança na formação docente e no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniela. Cis, Trans, Travesti: o que significa? **Não me Kahlo**, S.l.: s.n., 18 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.naomekahlo.com/single-post/2015/04/18/Cis-Trans-Travesti-o-que-significa>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BALZER, Carsten; BERREDO, Lukas. **TMM annual report 2016**. TvT Publication Series, v.14, out. 2016. Disponível em: <<http://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2018.
- BASE NACIONAL COMUM. **A base**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BETIM, Felipe. As vozes da pequena grande batalha do Sesc Pompeia. **El País**, São Paulo, SP, 8 nov. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/07/politica/1510085652_717856.html>. Acesso em: 7 mar. 2018.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte I – Bases Legais. Brasília, DF: 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Código e suas Tecnologias. Brasília, DF: 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF: 2000c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas

Tecnologias. Brasília, DF: 2000d. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Lei nº. 10.870, de 19 de maio de 2004. Institui a Taxa de Avaliação in loco das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 mai. 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.870.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005a. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Termo de referência:** Instrução para apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual. Ministério da Educação. Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: 2005b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/termo_ref.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Guia do livro didático 2007:** apresentação: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Guia do livro didático 2007:** alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006b.

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Guia do livro didático 2007**: ciências: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Guia do livro didático 2007**: geografia: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Guia do livro didático 2007**: história: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006e. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Guia do livro didático 2007**: língua portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006f. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Guia do livro didático 2007**: matemática: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006g. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006h. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Portaria nº. 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009b. Seção 1, p. 52. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009d. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Projeto de Lei nº. 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 22 dez. 2010b. Ano LXV, n. 185, p. 688 - 710. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. (Série ação parlamentar; n. 436) Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Portaria n°. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012a. Seção 1, p. 22. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Resolução n°.1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 mai. 2012b. Seção 1, p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Resolução n°. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012c. Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitos-humanos-diretrizes-nacionais>>. Acesso: 24 jan. 2018.

_____. Lei n°. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013c. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Portaria n°. 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto) e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do

ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 2013d. Seção 1, p. 24. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Edição extra, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. Lei nº. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º. ao art. 26 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 jun. 2014b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores do Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2014c. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014d. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. Lei nº. 13.174, de 21 de outubro de 2015. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 out. 2015a. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13174.htm>. Acesso: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília,

DF: MEC, SEB, 2015c. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015d. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015e. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015f. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015g. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015h. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Caderno 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015i. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015j. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>> Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 09 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB,

2015k. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Integrando saberes.** Caderno 10 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015l. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização.** Caderno para gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015m. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2015n. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Resolução n.º. 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jan. 2015o. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Resolução n.º. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015p. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Lei n.º. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6.º. do art. 26 da Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 3 mai. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Lei n.º. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Resolução nº. 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 ago. 2017b. Seção 1, p. 26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CAPES. **História e missão**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

DYNARSKI, Wiktor. Intersex Children Don't Need Fixing. **Open Society Foundations**. New York, NY, 26 out. 2017. Disponível em: <https://www.opensocietyfoundations.org/voices/intersex-children-don-t-need-fixing?utm_source=news&utm_medium=email&utm_campaign=news_102817&utm_content=1FaP4H7y7T6JhnRjs4yROwpNI8Vt3mIGuc2r2J42Wbw>. Acessado em: 20 fev. 2018.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HYPÓLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs). **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. p. 81-100. Campinas: Papyrus, 1999.

HOOKS, bell. Mulheres negras e feminismo. In: **Não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 1. ed. 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LIMA, Sabrina Aparecida de. O processo de invenção da heterossexualidade: a peregrinação de Elias na transformação dos cânones sociais. In: Simpósio Internacional Processo Civilizador, 12., 2009, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/workshop/W_Lima2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LOUREIRO, Gabriela. Sexo não binário. **Galileu**, Rio de Janeiro, RJ, 23 jan. 2015. Disponível em: < <http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/01/nova-revolucao-sexual.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIZUKAMI, Maria da G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, Marcos; ARRUDA, Silvani. **Valente não é violento**. Nov. 2014. [online] Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente_inventario.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Debora. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, vol.39, n.1, p. 241-256, mar. 2014.

OLIVEIRA, Tory. Judith Butler é agredida ao embarcar no aeroporto de Congonhas. **Carta Capital**, São Paulo, SP, 10 nov. 2017. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/judith-butler-e-agredida-ao-embarcar-no-aeroporto-de-congonhas>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Glossário**. Genebra, 2014. Disponível em: <<https://www.unfe.org/pt-pt/definitions/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

PEREIRA, Andiara Ramos. Viver nas fronteiras: feminismo interseccional e outros espaços de educação. In: **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 28, p. 360-373, set. 2016. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/download/25927/18564>. Acessado em: 19 fev. 2018.

ROSSI, Marina. O que já se sabe sobre o estupro coletivo no Rio de Janeiro. **El País**, São Paulo, SP, 7 jun. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/31/politica/1464713923_178190.html>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. ISSN 2175-3423 Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

VASSALO, Luiz. Juiz libera cura *gay* por psicólogos. **Estadão**, São Paulo, SP, 18 set. 2017. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/juiz-concede-liminar-que-permite-aplicacao-de-cura-gay-por-psicologos/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

VIANNA, Claudia P. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n.115, p. 525-545, jun. 2011.

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

VIANNA, Cláudia P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 41, n. 3, p. 791-806, set. 2015.

VIANNA, Claudia P.; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 407-428, ago. 2006.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 34, n. 121, p. 77-104, abr. 2004.