



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA CENTRO DE
HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E POLÍTICAS
PÚBLICAS

KEILA DE SOUSA FREIRE

**ESCOLA, CURRÍCULO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCUSSÕES SOBRE OS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA NOVA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

GUARABIRA– PB

2020

KEILA DE SOUSA FREIRE

**ESCOLA, CURRÍCULO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCUSSÕES SOBRE OS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA NOVA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação do Curso de Pós-graduação em Educação e Políticas Públicas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus III), como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação e Políticas Públicas.

Área de concentração: Educação e diversidade:
justiça social, inclusão e direitos humanos

Orientadora: Profa. Ma. Livia Maria Serafim
Duarte Oliveira

GUARABIRA – PB

2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F866e Freire, Keila de Sousa.

Escola, currículo e diversidade sexual [manuscrito]
: discussões sobre os parâmetros curriculares nacionais
e na nova base nacional comum curricular do ensino
médio / Keila de Sousa Freire. - 2020.

41 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Educação e
Políticas Públicas) - Universidade Estadual da Paraíba,
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2020.

"Orientação : Profa. Ma. Lívia Maria Serafim Duarte
Oliveira , Departamento de Educação - CH."

1. Currículo. 2. Diversidade sexual. 3. Escola. I. Título

21. ed. CDD 372.372

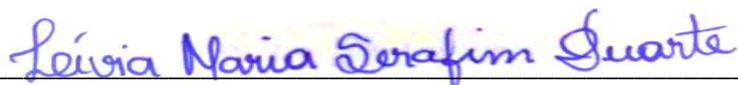
**ESCOLA, CURRÍCULO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCUSSÕES SOBRE OS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA NOVA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de do Curso de Pós-graduação em Educação e Políticas Públicas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus III), como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação e Políticas Públicas.

Área de concentração: **Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos**

Aprovada em: **11/11/2020**

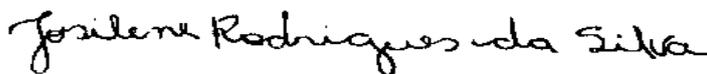
BANCA EXAMINADORA



Profa. Ma. Lúvia Maria Serafim Duarte Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Josilene Rodrigues da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A inteligência é a insolência educada.

(Aristóteles)

AGRADECIMENTOS

Ao Universo pela vida, pela saúde, pela persistência e pelos aprendizados em momentos felizes e de dores. Que esse texto seja o reflexo dos altos e baixos que a existência nos proporciona para que possamos evoluir neste mundo.

À minha família que é e sempre será a base da minha formação de vida e educacional.

À professora Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira, minha orientadora, que me guiou neste trabalho de forma tão comprometida, leve e atenciosa. Sem dúvidas, é uma pessoa linda e uma notável educadora. Que a vida lhe leve para caminhos de felicidade.

À UEPB que vem me formando desde a Graduação (campus III), o Mestrado (Campus I) e agora nessa especialização. Defendo e sempre defenderei essa instituição que alcança e muda tantas vidas dentro de nossa Paraíba. Tenho orgulho dessa casa.

RESUMO

As escolas são um espaço frutífero de diversidade e pluralidade. Como tal, precisam representar as múltiplas expressões e discutir as diversas temáticas de modo comprometido com a formação de cidadãos que respeitam e consideram as diferentes formas de vivência. Tendo isso em vista, o trabalho desenvolvido tem como objetivo analisar como dois documentos que legislam a educação nacional trazem a temática da sexualidade na perspectiva da diversidade sexual para o ensino médio. A escolha da metodologia da pesquisa documental e dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais - 1997) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular - 2017) se deu para que se pudesse ponderar como os momentos em que tais registros foram construídos interferem de forma direta nas concepções do que é a educação e de qual é seu fundamento. A fim de chegar aos documentos citados, este trabalho traça um percurso que passa pelas muitas concepções e conceitos de currículos no decorrer da história, situa essas observações dentro das salas de aula e do como as escolas desempenham esse papel de educar para a diversidade sexual com o objetivo de, então, visualizar de que modo essa diversidade sexual está em voga nos documentos escolhidos. Para que se componha toda essa investigação, traz-se Louro (1997; 2000; 2003), Junqueira (2009), Gesser (2002), Foucault (2006), dentre outros. Esse embasamento aponta que, em momentos atuais na educação brasileira, o que se tem é uma total ausência de compromisso com todos os alunos que a constituem, pois, conforme visto, a sexualidade é indissociável do ambiente escolar.

Palavras-chave: Currículo. Diversidade sexual. Escola.

ABSTRACT

Schools are a fruitful space for diversity and plurality. As such, they need to represent the multiple expressions and discuss the different themes in a committed way with the formation of citizens who respect and consider the different ways of living. With this in mind, the work developed aims to analyze how two documents that legislate national education bring the theme of sexuality from the perspective of sexual diversity to high school. The choice of the methodology of documentary research and of the PCN's (National Curriculum Parameters - 1997) and the BNCC (National Common Curricular Base - 2017) was made so that one could ponder how the moments when such records were built directly interfere in the conceptions of what is education and what is its foundation. In order to arrive at the documents cited, this work traces a path that passes through the many concepts and concepts of curricula throughout history, situates these observations within the classrooms and how schools play this role of educating for sexual diversity with the objective, then, of visualizing how this sexual diversity is in vogue in the chosen documents. In order to compose all this investigation, Louro (1997; 2000; 2003), Junqueira (2009), Gesser (2002), Foucault (2006), among others, are included. This basis points out that, in current moments in Brazilian education, what we have is a total lack of commitment to all the students that constitute it, because, as seen, sexuality is inseparable from the school environment.

Key words: Curriculum. Sexual diversity. School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL: CURRÍCULO, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS.....	14
3. ESCOLA E SEXUALIDADE: EDUCANDO PARA A NORMA?.....	23
4. ABORDAGEM DA DIVERSIDADE SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA BASSE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
6. REFERÊNCIAS.....	40

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões acerca das sexualidades dentro do âmbito educacional evoluíram de forma significativa, a partir dos anos de 1980, com a redemocratização ocorrida após 22 anos de repressão e censura do Regime Militar. A Constituição de 1988 (conhecida como Constituição cidadã) trouxe à tona aspectos políticos e sociais silenciados durante a Ditadura e pôs em debate questões identitárias como gênero e sexualidade no cenário político. Contudo, desde o ano de 2017, vive-se outro retrocesso histórico: o avanço do fundamentalismo religioso que coloca como um dos seus objetivos o ataque a essas discussões que são de extrema relevância para a formação de sujeitos cientes de si e do seu lugar social.

A temática da educação sexual se apresenta, no decorrer da história, de diferentes formas. No âmbito educacional, esse debate ganha grande relevância, pois é lá que se inicia o processo de formação escolar dos cidadãos que compõem a sociedade. Diante disso e tendo em mente um olhar diacrônico em relação às instituições escolares, o que se visualiza é a perpetuação de discursos moralistas e higienistas que tentam fazer da escola um local normatizador. Até ser reconhecida como parte do currículo escolar, a educação sexual já foi considerada como responsabilidade exclusiva da família e, até hoje, é encarada através de aspectos morais e dualismos como anormal/normal, doentio/saudável, certo/errado. (LOURO, 1997, p. 91)

A partir da década de 1990, as questões de sexualidade se transformaram em pesquisas e adquiriram espaço para publicação através de políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Essas políticas governamentais confirmaram a importância e o lugar que as sexualidades devem ter no contexto educacional, já que, conforme disse Louro (1997, p. 81), a “sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”.

Para fins de elucidação teórica, alguns conceitos chave que aparecem neste texto precisam de um melhor esclarecimento, sendo eles: gênero, sexualidade e diversidade sexual. O conceito de gênero tem como aporte teórico Joan Scott em seu texto *Gênero: uma categoria útil para análise histórica* que o categoriza como uma percepção sobre as

diferenças sexuais onde há uma hierarquização, ou seja, símbolos e significados construídos sobre a base da percepção dos sexos biológicos. Para Foucault (1988), sexualidade é um dispositivo de poder sobre o qual se incide regras e normas a fim de se controlar suas expressões e desejos sob um viés reprodutivista. Nesse sentido, a compreensão que foge a essas normatizações e se apresenta de forma diversa é a base para que se contextualize diversidade sexual.

Tendo isso em mente, o objetivo deste trabalho é analisar como a legislação que embasa a educação nacional encara e direciona os currículos de seus sistemas de ensino para que as salas de aula sejam um espaço plural e aberto para a temática da sexualidade na perspectiva da diversidade sexual. Para isso, trilha-se, neste trabalho, um percurso teórico cujos objetivos específicos intentam contemplar o currículo e seus diversos conceitos, discutir como a sexualidade se insere como conteúdo em sala de aula para, ao final, se perceber como esse debate deve estar presente nos documentos oficiais do país. Com vistas a alcançar esse percurso, aqui se tem uma pesquisa de caráter qualitativo e documental que se divide em 3 partes.

A primeira *Política curricular no Brasil: currículo, história e perspectivas* faz diversos apontamentos acerca dos múltiplos conceitos de currículo e de como esse currículo é, diretamente, um reflexo da sociedade onde é produzido. Para este propósito, Gesser (2002), Sacristán (2013) Campos; Silva (2009), dentre outros teóricos, são evocados para fundamentar esse ponto que levanta a problemática de que é impossível a neutralidade no campo educacional.

Seguindo essa lógica e tendo como teóricos Louro (1997; 2000; 2008), Almeida (2009), Rocha (2011), entre outros, o segundo ponto *Escola e sexualidade: educando para a norma?* continua na perspectiva de perceber como a escola é uma instituição imprescindível para a formação de sujeitos que serão capazes de conviver com a diversidade e o diferente, mas que é, ao mesmo tempo, uma refletora de conceitos discriminatórios e homogeneizadores.

Por fim, o ponto *Abordagem da diversidade sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular* propõe a análise de como a educação na perspectiva da diversidade sexual está presente (ou deveria estar) em dois documentos norteadores da Educação Básica de nível médio: Os PCN's para o ensino médio e a BNCC do ensino médio. Com Semis (2017), Monteiro; Ribeiro (2020), Fernandes (2016), dentre

outros, identifica-se que as diferenças de abordagem dessa temática nos dois documentos elencados confirmam, mais um vez, a ideia levantada no primeiro parágrafo desta apresentação: O Brasil enfrenta um grave e perigoso recrudescimento do fundamentalismo religioso aliado aos ideais do Neoliberalismo que atacam de forma direta as discussões sobre diversidade na educação nacional.

O nível Médio aqui foi escolhido por entender-se que, sendo a última etapa da Educação Básica, o (a) aluno (a) deve possuir, minimamente, condições de conviver e aceitar as diversidades individuais. Nesse sentido, a importância deste estudo ancora-se na ideia de que a educação sexual na perspectiva da diversidade, dentro do âmbito escolar, é primordial para romper ideias opressoras e discriminatórias que foram construídas ao longo da história. A partir desse panorama, espera-se que o estudo revele problemáticas atuais e direções que possam contribuir para o melhoramento da educação integral a qual todo (a) aluno (a) tem direito a possuir dentro da escola, já que a ação formativa e humanizadora é uma necessidade para que se consiga romper padrões estabelecidos e barrar possíveis retrocessos.

2. POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL: CURRÍCULO, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

Os séculos XIX e XX foram marcados por inúmeras transformações advindas da era industrial que mudaram sobremaneira as culturas, as vivências e as relações. Fazendo parte dessas modificações, tem-se o sistema educacional que sofreu diversas críticas por causa do seu teor metódico, fechado e conteudista. Até então, a escola é vista como um local cujo principal objetivo é a transmissão de conhecimentos. Fatores como conservadorismo, disciplinas regradas e limitação do que será estudado dentro de suas paredes foram os principais alvos desses julgamentos que mal conseguiam enxergar as instituições escolares como um local de análise dos aspectos sociais.

Para entender de que forma se deu essa estruturação limitada, precisa-se voltar aos anos de 1890, nos Estados Unidos, onde se visualiza a criação de comissões que tinham a intenção de formular as decisões que seriam tomadas na composição dos currículos. Desse modo, até o final de década de 1930, as escolas tinham a obrigação de fazer uma

completa revisão e atualização de tudo o que rondava este documento, inclusive o pessoal que nelas trabalhavam. Gesser (2002, p. 71), ao citar Moreira (1990), diz que:

A história do currículo no Brasil é resultado da transferência das teorias curriculares americanas. Embora muitas reformas tenham centrado sua atenção em como o currículo deveria ser organizado e implementado para responder a cada momento específico de nossa história, tradicionalmente o currículo era desenvolvido em áreas específicas determinadas como disciplinas. Os professores assumiam uma participação passiva, como implementadores daquilo que havia sido previamente determinado por especialistas. Os conteúdos e as metodologias empregadas no ensino representavam uma visão unilateral que atendia aos interesses da classe dominante. (GESSER, 2002, p. 71 apud. MOREIRA, 1990)

Visto desse modo, o currículo é colocado em uma perspectiva técnico-linear que enfatiza aspectos mecânicos e de comportamentos tendo como base o critério técnico de organização. A partir desse momento, o currículo passa a ser elaborado pelas escolas e professores com a intenção de melhorar os recursos materiais das atividades e experiências de aprendizagens. É nesse contexto, portanto, que o currículo começa a ser encarado como o princípio próprio de qualquer sistema de ensino. Nenhuma mudança será feita se não acompanhar uma reformulação do currículo.

Necessita-se, assim sendo, que seja feito um breve estudo acerca de como o conceito de currículo é entendido até os dias de hoje e como sua importância para a educação foi sendo construída:

O termo currículo deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao campo do cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira e, por extensão, determina a ordenação e representação do seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percursos ou decorrer da vida profissional e seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de curriculum vitae, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (SACRISTÁN, 2013, p. 16)

Desde os primórdios, o conceito de currículo e o uso que fazemos dele estão relacionados à ideia de uma relação de conteúdos e classificação dos conhecimentos que devem ser expostos na hora de ensinar. Por um lado, deve-se pensar nessa pré-seleção como o básico a ser visto em todas as instituições de ensino, o que abrandaria possíveis desigualdades. No entanto, à segunda vista, percebe-se a modalização do conhecimento,

o tolhimento das particularidades e a cassação da liberdade do conhecer para além do que está determinado. O currículo, desse modo, é um regulador da organização do ensino através de uma verticalização que ignora aqueles que estão no chão da escola.

Mas o que está por trás dessa normalização? O conceito de currículo, antes de chegar às diretorias das escolas, já foi entendido, conforme Gesser (2002, p. 72), como o conjunto de “habilidades profissionais que toda pessoa deveria ter até ser veiculado como aquilo que os alunos devem estudar”.

[...] o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar. Caso contrário, não haveria como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, etc. Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo, sua sensibilidade. (SACRISTÁN, 2013, p. 24)

Conforme visto, foram muitas as concepções dadas ao conceito de currículo através do tempo em razão das transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nos anos anteriores a 1900, o currículo enfatizava valores baseados nas tradições históricas do Ocidente. Sendo influenciada por São Tomás de Aquino, a educação fora baseada e organizada a partir dos valores cristãos. Nesse ínterim, é com o advento da Reforma que a educação sofreu mudanças curriculares. A disciplina seria imposta pelos pais, enquanto na escola seriam vistas disciplinas relacionadas aos clássicos da cultura ocidental. Campos e Silva (2009), nessa perspectiva do currículo tradicional, dizem que:

[...] John Franklin Bobbit (2004) que, em 1922, defendeu currículo como um conjunto de série ou de coisas que crianças e jovens devem experimentar para desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta. Nessa afirmação de Bobbit, já encontramos uma preocupação em definir qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o controle e o poder da comunidade – uma função social do currículo. (CAMPOS; SILVA, 2009, p. 30)

Em 1930, tendo como influência John Dewey, o currículo passou a ser associado à vivência dos alunos e às experiências que os desenvolviam de forma satisfatória ao se considerar todas as dimensões do ser. Hollis Cowell e Dwight Campbell afirmam, em 1935, que o currículo deve abranger todas as experiências do educando sob a orientação de um professor (CAMPOS; SILVA, 2009, p. 30). Prosseguindo nessa ideia de currículo organizado e em desenvolvimento, Harold Rugg atribui ao documento uma questão técnica. O currículo é, sob esse viés, um programa integral da escola que deve envolver

o que o professor e o aluno fazem e como fazem, direcionando-os para as tarefas essenciais, envolvendo o planejamento e o desenvolvimento do currículo detalhado pelas seguintes ações: determinação dos objetivos, seleção das atividades e materiais de ensino e organização dessas atividades e materiais para o bom ensino. (CAMPOS; SILVA, 2009, p. 34)

Dando continuidade, tem-se a permanência dessa linha de raciocínio que mantém o currículo como algo que se restringe ao espaço da escola até 1962 com Hilda Taba. Para ela, o desenvolvimento curricular deveria ter a teoria e a prática se atentando para o fato de que o currículo deve ser um plano para a aprendizagem e que tudo o que se conhece sobre o processo de aprendizagem deve ter aplicação para o indivíduo. Ou seja, ela chama atenção para a necessidade de elaboração e planejamento no âmbito científico e racional a partir do diagnóstico das necessidades socioculturais dos educandos para que eles possam enfrentar as necessidades da sociedade presente e futura.

Nesse ponto, chega-se a uma definição de currículo diretamente ligada à cultura, ao social, ao real e ao vivido cotidianamente pelos alunos. A reconstrução curricular prescinde desse alinhamento da escola com a sociedade que a cerca:

Sendo o currículo compreendido como todas as experiências organizadas e supervisionadas pela escola e pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade, cabe determinar na seleção destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral do educando (permitindo-lhe alcançar a auto-realização), ao mesmo tempo em que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e com os fins mais elevados da humanidade em geral. (TRALDI, 1984, p. 41)

O currículo, portanto, precisa ser organizado e materializado a partir das experiências sistemicamente selecionadas pela escola até que se chegue a uma dinâmica em que o educando tenha seu desenvolvimento pleno. Teixeira (2005) define currículo como sendo um conjunto de atividades sobre as quais as crianças se engajarão em sua permanência na escola. Ele é um processo de toda a vida e deve ser centrado em atividades, projetos e problemas enfrentados pela humanidade.

Nessa concepção, o currículo é constantemente construído e reconstruído. Sob tal perspectiva, percebe-se que ele é rodeado de intenções que devem ser atingidas no processo final da educação que é a inserção do (a) educando (a) no mercado de trabalho. Ou seja, o currículo não é nem pode ser neutro, ele é, pois, resultado de conglomerados políticos, administrativos, pedagógicos, sociais e educacionais:

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade crenças, valores, etc., que condicionam e teorizam sobre o currículo. É necessária certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la. (SACRISTÁN, 1991, p. 13)

Assim sendo, o currículo em suas formas e conteúdo é historicamente configurado e sedimentado em tramas políticas, culturais, ou seja, tem valores e pressupostos que precisam ser decifrados. O momento é o que determina o currículo:

Portanto, de algum modo, o currículo reflete o conflito entre interesses da sociedade, bem como os valores dominantes que regem os processos educativos, uma vez que “os currículos são expressões do equilíbrio de interesses, forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (SACRISTÁN, 2000, p. 17). (PRZYLEPA, 2013 p. 5)

O currículo sendo apresentado como coerente já é o resultado de todas essas instâncias que o promove. Ele é, desse modo, mais que conteúdos, é método, pois nele se anunciam orientações metodológicas que são proporcionadas por meios oficiais, mas que, por conta de como é sua prática, condicionam as experiências dos professores e alunos envolvidos:

A educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas idéias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas idéias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas (ALTHUSSER, 1985, p. 21-22)

Dito tudo isso, o currículo não pode ser entendido como passível de uma única conceituação, pois ele é um artefato cultural da escola, do país, e do momento que representa. Por isso, não se pode reduzir toda essa potencialidade ao nível pedagógico/escolar. A prática pedagógica de ensino é só mais uma das instâncias através das quais o ensino-aprendizagem é formulado e realizado. Todas as forças aqui mencionadas anteriormente incidem no ato pedagógico, mas não é só por ele que se formula.

Nesse caso, o que se percebe é que ideologia e currículo não podem ser vistos separados. Ou seja, o currículo e os estudos que devem ser feitos sobre ele precisam desvelar os códigos por meio dos quais são produzidos, quais ferramentas utilizam, como sua natureza é realizada e quais consequências advêm de seu funcionamento. Além disso, é preciso explicitar e explicar as opções que são tomadas e o que nos é imposto. O sentido

do que fazer e por que fazer deve ser analisado a fim de que o processo elaborado nas escolas seja verdadeiramente norteado pelo aspecto teórico-crítico que se espera da educação:

O currículo – diz Lundgren (1981) – é o que está por trás de toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino. Tratá-lo como algo dado ou uma realidade objetiva e não como um processo no qual podemos realizar cortes transversais e ver como está sendo configurado num dado momento não seria mais que legitimar de antemão a opção nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutível. (SACRISTÁN, 1991, p. 16)

Esse (breve) percurso acerca das diversas interpretações do currículo e seu teor histórico permitiu ratificar a variedade de perspectivas sobre como o documento é visto e estudado. Desse modo, não se pode cair na definição de valores direcionados aos currículo que são mais ou menos definidos, mais ou menos seguidos, mais ou menos reconfigurados. Decidir sobre currículo é sempre colocar sobre ele valores, percepções e decisões que prescindem o coletivo, mas que são, na realidade, centralizados. Pensando justamente nessa centralização, o trabalho agora parte para uma discussão acerca da política curricular brasileira e suas perspectivas atuais a partir de dois pontos: A não-participação ativa dos professores na hora da feitura dos currículos das escolas onde atuam e a nacionalização de conteúdos comuns como tentativa de reduzir diferenças e desigualdades entre os (as) alunos (as).

A história da educação no Brasil passa por uma grande virada após 1988 com a promulgação da Constituição Federal que ficou conhecida como Constituição cidadã. Os novos rumos trazidos por esse momento histórico deram novas dimensões à Educação com legislações como a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), aprovada em 1996, e o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação). A inclusão de estratos sociais marginalizados, a ampliação do número de matrículas e as melhorias na preparação dos professores são resultados conseguidos por pressões populares que começaram a perceber a importância de uma escola democrática e de qualidade.

Dentro desse âmbito, torna-se necessário viabilizar de forma prática a ampliação e a significação do tempo de permanência na escola através do fortalecimento do ambiente escolar que deve ser visto como um lugar de pensamentos autônomos e plurais tão necessários para o exercício da cidadania responsável. Para isso tudo, portanto, necessita-se de uma escola bem embasada e bem estruturada em aspectos físicos e, imprescindivelmente, legais. Como já foi visto, o currículo é a base de todo o ensino e

pretende “sobretudo nos níveis da educação básica obrigatória, refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem.” (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Nesse ínterim, para se ter essa democratização e função social, não é suficiente a universalização da escola, precisa-se universalizar a relevância da aprendizagem. Em uma civilização projetada para reduzir distâncias através de instrumentos que aumentam o acesso à informação e ao conhecimento ela acentua, por outro lado, diferenças culturais, sociais e econômicas:

Quando currículo expressa a centralidade das políticas educacionais, ele está também expressando as intenções sociais, políticas, ideológicas e até econômicas que se manifestam sobre a escola e sobre as aspirações que se tem sobre ela. Assim, currículo acaba se manifestando nas tensões e contradições entre o caminho que se almeja percorrer, a intenção deste caminho e o ponto de chegada dele. (DUARTE, 2008, p. 2)

Duarte (2008) continua suas afirmações levantando apontamentos acerca de uma contradição aparente da escola: Ela vive em crise, mas não está, revela e esconde mecanismos de dominação, reproduz a ideologia do capital ao mesmo tempo em que pretende ensinar sobre emancipação humana. Desse modo, percebe-se que o que a escola tenta fazer em todas as suas estruturas é mediar relações sociais, políticas, econômicas, culturais e aqui se inicia um dos pontos a serem discutidos: A escola representa um projeto social com ideologias que partem, na grande maioria das vezes, de um local de poder político transitório, mas que deixa grandes marcas na autonomia das instituições escolares.

Ou seja, o que se visualiza é um projeto curricular/educacional que não é formulado no chão das escolas com a participação ativa de todos os agentes nelas envolvidos, mas que sai de dentro das secretarias de Educação e/ou gabinetes para serem aplicados em realidades desconhecidas ou parcialmente ignoradas. Por conseguinte, alunos e, principalmente os professores (que deveriam ser os primeiros ouvidos), ficam no final do processo servindo de meros reprodutores de um projeto de Estado:

Trata-se da complexidade da escola e dos processos de produção de políticas curriculares, o que pode ser compreendido pela ideia de que não há determinação absoluta, mas acordos negociados de forma provisória e contingenciais, que como “[...] todas as outras instituições educativas se caracterizam pela ausência de consenso. Na verdade, a estrutura das escolas permite e reproduz o dissenso e a diversidade de metas (BALL, 1989, p. 29 apud. RAMOS; BARRETOS; FRANGELLA, 2012, p. 80).

Currículo e escola não existem fora da ação política, pois é a partir dela que as instituições são construídas. Aqui está instaurado o paradoxo levantado por Duarte (2008): enquanto legislação democrática, a LDBEN exige ouvir todos os agentes envolvidos no processo escolar, mas, segundo a lógica política pela qual foi construída, segue as determinações estatais de modo a colocar as instituições escolares como frutos de governos que angariam apoio pelo modo como tratam a Educação.

Paralelo a isso, os professores (atores que vivenciam todos os dias os desafios locais da Educação e têm formação pedagógica) não têm espaço para discutir o “que” se deve aplicar, pois já foi sumariamente decidido:

Observa-se, então que os documentos curriculares formulados a partir desse contexto de reforma apontam transformações na maneira/forma de abordar os conteúdos a serem ensinados, porém os mesmos já se encontram previamente estabelecidos. Evidencia-se, assim, que a centralidade do debate educacional está no como as disciplinas devem trabalhar e não no apontamento de uma discussão sobre a legitimidade dessa e nem no que devia ser ensinado. Dessa forma, os conteúdos ensinados, provenientes do contexto de reforma, são naturalizados na e pela escola. E reformar o currículo tem-se resumido, somente, em realizar uma reforma na sua organização. (LIMA; PRZYLEPA, 2015 p. 429)

Assim sendo, é percebido que os currículos e as políticas curriculares não deveriam tentar submeter as reformas educacionais aos objetos estatais. Apesar de haver um predomínio do enfoque estadocêntrico, conforme afirma Lopes e Macedo (2011), as políticas educacionais precisam ser pensadas de dentro, em sua forma de atuar e, também, nos conteúdos a serem vistos e debatidos. É nesse contexto que surge outra discussão: Como padronizar matérias e tópicos de conteúdos se a escola deve ser entendida em uma perspectiva social que leva em consideração sua realidade palpável?

Há poucos anos, o Brasil vislumbrou um intenso debate acerca da criação de um “currículo único”, pedido pela LDB (9394/96), cujo objetivo é selecionar conteúdos mínimos que devem ser vistos em todo o espaço nacional por todos os alunos. A análise dessa Base Nacional Comum Curricular será feita em um momento posterior neste trabalho, o que neste momento se pretende é pensar, tendo por base as noções de currículo debatidas, de que forma essa padronização é viável e proveitosa para o enriquecimento dos estudantes como seres humanos que ocuparão os diversos espaços na sociedade.

Primeiramente, é necessário que se ressalte quais perspectivas estão escondidas nessa construção de um currículo comum:

Para Maués (2002, p. 10), no Brasil, especificamente nas últimas décadas, as políticas públicas são constituídas por uma racionalidade técnica, cuja lógica tem se caracterizado pela “[...] institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Tais organismos como, por exemplo, o Banco Mundial, tem exigido dos países programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas que visam contribuir para reduzir gastos públicos e aumentar a eficiência do sistema econômico. E para que os países sejam incluídos no processo de globalização capitalista, a prerrogativa é diminuir investimentos em políticas públicas, principalmente, de cunho social. (LIMA; PRZYLEPA, 2015, p. 424)

O teor técnico, portanto, é uma das vertentes que dominam essa ideia. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Reforma Curricular do Ensino Médio são dois exemplos que comprovam o teor neoliberal que quer comandar a Educação desde o processo de redemocratização no Brasil. Ao analisar tais políticas curriculares, o que se tem é a predominância dos ideais de produtividade e estruturação do mercado de trabalho a partir do que esses estudantes aprendem em todas as escolas e em todo o Brasil.

Essa visão mercadológica dos conteúdos ocupa um espaço que entra em direta oposição com projetos de efetivação de um currículo formado pelas culturas e necessidades de cada espaço:

Salienta-se que havia dois projetos para a educação brasileira que orientam essa nova lei (LDBEN/96), um organizado e elaborado pela sociedade civil, buscando garantir qualidade social na escola pública e outro que referendava as ideias da classe dominante objetivando garantir a acumulação do capital. Segundo Bastos (2005), nessa correlação de forças o projeto que prevaleceu foi o que representava os interesses da classe dominante, conseqüentemente, o projeto que garantiu os pressupostos neoliberais de educação, pautados na economia globalizada. (LIMA; PRZYLEPA, 2015, p. 425)

Discutir aspectos históricos, conceituais e atuais do currículo é uma exigência urgente, já que ele é aquilo que estrutura o trabalho dos docentes e, principalmente, a formulação de sociedade que teremos daqui a algum tempo. Os direcionamentos desse currículo, a sua formação e organização, bem como a definição de lugar social que ele traz, é um campo de constantes movimentações e debates que deveriam movimentar toda a sociedade para buscar, enfim, uma independência da educação a essa visão estadocêntrica. Não se pretende, pois, criar a neutralização da escola em meio aos seus processos de reformulação políticas, mas uma atividade maior em relação aos envolvidos no que diz respeito ao “como” ensinar e ao “que” se deve ensinar. Essa concepção de maior autonomia deve ser concebida, principalmente, com a intenção de que tenhamos uma educação para todos e uma educação formulada por todos.

3. ESCOLA E SEXUALIDADE: EDUCANDO PARA A NORMA?

O tópico anterior foi encerrado com a ideia de que a educação deve ser formulada por todos os agentes envolvidos no processo educativo, além de ser inclusiva, ou seja, uma educação por todos para todos. Nesse sentido, precisa-se de um currículo que considere e volte suas discussões para as diversidades e multiplicidades que podem ser encontradas nas salas de aula, dentre elas as diversidades sexuais. Posto isso, o trabalho agora voltar-se-á para o debate sobre o que é a diversidade sexual, como ela se instaura na Educação e qual o papel da escola. A escola, atualmente, discute diversidade ou educa para a norma?

A educação brasileira levanta discussões nos meios acadêmicos em seus aspectos políticos, sociais, suas inovações, suas necessidades e suas resistências. Nesse contexto, emerge, na contemporaneidade, uma necessidade de saber como andam as conversas, as preocupações e a efetividade do tema sexualidade. A necessidade premente desses debates nas escolas se justifica pela cassação atual de vitórias que foram alcançadas desde o período pós-ditatorial. Agora, em pleno século XXI, os retrocessos vividos no âmbito educacional, sejam em seus documentos ou nas visões de que compõem as escolas, tolhem a diversidade e as possibilidades de expressão daquilo que está fora da norma branca e heterossexista construída no decorrer da nossa história de exploração.

Educar para manter essa norma é a voga de uma escola que se esconde quando o assunto é a sexualidade de seus jovens. Segundo Louro (1997, p. 81), a presença da sexualidade não depende da intenção manifesta de uma disciplina de “educação sexual”, pois a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ou seja, não é algo que pode ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. A fim de que seja construída uma linha argumentativa, esse ponto começará fazendo uma breve passagem na história recente para que se perceba como esse tema alcança as escolas e suas salas de aula.

Os primeiros registros de propostas sobre educação sexual nas escolas surgem na transição do século XIX para o XX. Apesar de tardias aqui no Brasil, essas ideias já estavam presentes na Europa em países como França, Itália, Portugal e Inglaterra, mesmo com um viés da medicina relacionado à reprodução. Esses estudos buscaram mapear conhecimentos acerca do corpo feminino e seus fenômenos com a intenção de estabelecer

diferenças biológicas entre os corpos masculinos e femininos. Nesse ínterim, a educação sexual sempre esteve diretamente ligada às discussões médicas em aspectos relativos à reprodução e à prevenção de doenças:

Na década de 1920, a “educação sexual” voltava-se principalmente para o controle e cura das doenças sexualmente transmissíveis, em especial a sífilis que se disseminava por todas as camadas sociais. Em 1928, foi aprovada no Congresso Nacional a proposta de educação sexual nas escolas e em 1930 é criado o Departamento Nacional da Criança, visando proteger a maternidade, a infância e a adolescência. Tais iniciativas não se caracterizam, devido às posições mais conservadoras da sociedade, especialmente da Igreja (ABIA, 2001, p. 17 apud. ALMEIDA, 2009, p. 23)

A partir disso, na segunda metade do século XX, em especial na década de 60, a expansão da participação feminina no mercado de trabalho, sua maior autonomia e independência, provocam mudanças significativas nos valores sociais, sexuais e morais no Brasil e no mundo. Nesse período, visualiza-se certa inquietação acerca da sexualidade dos jovens e adolescentes que vivenciam esse período e estão nas escolas públicas do país. No entanto, toda essa movimentação para formulação de debates sobre sexualidade é banida pelo golpe militar de 1964. O que se tem a partir deste momento, é uma proibição direcionada aos professores (principalmente os de Biologia e Ciências) de explorar qualquer conteúdo relacionado à sexualidade e, principalmente, ao uso de anticoncepcionais.

Em meados da década de 1970, debates legislativos sobre a sexualidade ressurgem:

Nesta época, o Conselho Federal de Educação aprova a implantação da Educação Sexual como conteúdo curricular das escolas de 1º e 2º graus, na disciplina denominada “Programa de Saúde”. O enfoque educativo privilegiava o formato anatomicista, dando ao aluno, noções geográficas da distribuição dos órgãos de seu corpo e do corpo do outro. O discurso volta-se para a aquisição de conhecimentos (categorizações e descrições) das estruturas dos sistemas reprodutores, a abordagem centra-se em questões biológicas e médicas, descartando comportamentos e valores sexuais. (ALMEIDA, 2009, p. 25)

Depois disso, fatores como a alta taxa de gravidez na adolescência e o aumento de casos de HIV no Brasil reafirmaram a necessidade da educação sexual nas escolas e esses motivos de seu ressurgimento explicam, até os dias atuais, como a sexualidade é vista por profissionais, gestores e pais de alunos. A proteção exigida para evitar a gravidez e o vírus baseou todo o discurso sobre o que seria/é a educação sexual. Nesse sentido, visualiza-se um forte direcionamento dos discursos para a prática do sexo em si e não o

reconhecimento, pelos jovens, de seus afetos, do seu corpo e de sua forma de manifestar seus desejos.

O ser humano vive num ambiente “sexualizado” e os discursos sobre sexualidade tecem todos os domínios da vida cotidiana, de forma ambígua, apelativa, problematizadora, mistificada e condicionadora. O sujeito está à mercê desses discursos. Os derradeiros 30 anos guiaram enormes transmutações no entendimento e experiência da sexualidade, especialmente no Ocidente. Ao se examinar a sociedade brasileira, pode-se verificar que houve muitas manifestações com a gradativa disseminação da ingerência da mídia como a televisão e internet nos últimos anos. (JUNIOR, 2011 p. 218)

Ou seja, a sexualidade e as formas de experienciar essa sexualidade são fluidas. Um grande passo para que se reconhecesse isso foi dado em 1996 quando, através da Lei de Diretrizes e Bases, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais em seus sistemas de ensino. Ao nortear as práticas educacionais de todo o território nacional, esses documentos, em especial os PCN’s, lançaram um novo olhar para a temática da educação sexual ligada ao aspecto da diversidade:

A criação do tema transversal *Orientação Sexual* nos PCN apresenta-se como uma proposta da inserção deste assunto no âmbito escolar, numa perspectiva de que, ao se trabalhar com o tema da diversidade, a dimensão dos direitos humanos possa ser melhor contemplada. O interesse do Estado pela sexualidade da população torna-se evidente a partir desta proposta. De acordo com os PCN, em virtude do crescimento de casos de gravidez *não planejada* entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema *Orientação Sexual* seria criado como um dos temas transversais a ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos(as) adolescentes (ALTMANN, 2001). (ROCHA, 2011, p. 4837- 4838)

As famílias, as igrejas e as escolas se configuram, pois, como espaços de formação e reprodução de valores morais construídos na sociedade. A escola, no entanto, por ser o local onde as crianças e os jovens passam boa parte de seu tempo, deveria levantar uma postura democrática em relação às conversas e às diferentes temáticas que fazem parte da vida desses sujeitos. O que se vê, contudo, é a propagação de relações sociais baseadas na padronização dos seres, dos afetos e das expressões o que a torna, desse modo, um local de disseminação de violências direcionadas a quem está fora da norma. Dentre esses (e aqui será o foco do nosso ponto), estão os homossexuais, bissexuais, transexuais que começam suas descobertas dentro desse ambiente silenciador e homogeneizador que é a escola:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para alguém “assumir” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como

alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar de conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar de desconhecimento e ignorância. (LOURO, 2000, p. 20-21)

De acordo com Louro (2000), a cultura da escola faz com que os alunos sintam que existem respostas prontas e esperadas, assim como padrões comportamentais que devem ser seguidos. O ensino dos fatos, para a escola, é mais importante do que a compreensão de questões internas. Sendo assim, as instituições escolares silenciam e buscam alocar os alunos em espaços já conhecidos e estabelecidos, assim como relegam aos locais escondidos as possibilidades de quebrar a norma heterossexual. Essa marginalização de uns e enaltecimento de outros é um fato exercido pela pedagogia da sexualidade que é visualizada até hoje:

[...] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 1997, p. 67-68)

A ridicularização causada em relação às meninas que apresentam traços considerados masculinos ou aos meninos que expõem indícios de efeminação ocasiona efeitos devastadores a esses alunos que deveriam encontrar nesse espaço um local de descobertas e reconhecimento. Obviamente, não se pode atribuir toda a culpa da normatização e de sua conseqüente homofobia apenas à escola, pois ela já é resultado de processos políticos, sociais e econômicos vividos na sociedade, mas é necessário que se reconheça que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais”. (LOURO, 2008, p. 21)

Segundo Foucault (2006), a norma está inscrita entre “as artes de julgar”, pois ela é um princípio de composição. A isso liga-se o poder e o próprio Foucault determina que a sexualidade é um dispositivo de poder que comanda as subjetividades através de

processos construídos. Ao contrário do que se pensa, a norma não é instituída em um único local, por um detentor desse poder, ela está em toda parte e se expressa através de repetidas recomendações observadas no cotidiano e que servem de referência a todos, por isso é penetrante e capaz de se naturalizar dentro de todos os âmbitos da sociedade.

Seguindo com as ideias de Foucault (2006) acerca da sexualidade como dispositivo, aprende-se que é instaurado um mecanismo de controle dos corpos dos indivíduos que não é exercido apenas dentro de um esquema de proibições, mas, sobretudo, por meio de mecanismos produtores de corpos sexuados. Essa produção se dá na prática de exercícios de controle sobre a forma ideal de se viver a sexualidade, ou seja, a forma normatizada alcançada pela heterossexualidade reprodutivista. Isto é, a intervenção prática na sexualidade dos sujeitos, e dos alunos, é uma produção de valores que objetivam regular condutas e a própria visão de mundo:

A sexualidade, portanto, é o resultado da interação entre o mundo interno e externo, isto é, entre a nossa subjetividade e a organização social. Ela envolve um processo contínuo e nem sempre linear de aprendizado e reflexão por meio do qual elaboramos a percepção de quem somos e do quê somos, processo esse que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Nascermos com um sexo biológico. Todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida. É por isso que as expressões da sexualidade humana são construções tão diversas (FACHINNI; SIMÕES, 2006 apud. CAVALEIRO, 2009, p. 163)

Assim sendo, é de extrema importância a análise, com alunos e alunas, dos significados provenientes dessas sexualidades dominantes e excluídas com vistas a fazer entender o que está por trás de toda essa construção social dos discursos e das posições assumidas pelas escolas, igrejas e demais instâncias sociais. Discutir e debater no ambiente escolar sobre seus parâmetros é desenvolver nos estudantes a capacidade de se encontrar e, principalmente, encontrar o/a outro/a nessa diversidade de manifestações. Nomear os gays, lésbicas, bissexuais ou qualquer outra forma de sentir e viver a sexualidade não significa, necessariamente, destacar as particularidades de cada um/a e, mais uma vez, padronizar, mas é reconhecer que eles/elas estão lá para estudar e têm direito de aprender sobre si mesmos, aprender que têm direitos. É preciso lhes conferir direitos e voz para que possam falar sobre suas incertezas, conflitos e aceitações, pois aquilo que não tem nome não existe e a escola necessita fazer esses sujeitos existirem e se manifestarem.

Diante de tudo o que foi dito, pode-se arrematar algumas pequenas conclusões: A sexualidade assumiu (e ainda assume) um caráter biológico que resume todas as

experiências ao ato sexual, suas consequências e as formas de se prevenir. Por outro lado, ficou abandonada de modo a silenciar as expressões dentro das escolas. No entanto, entre o caráter puramente anatômico e a reprodução de normatizações sociais existe um fator de extrema relevância que justifica e, ao mesmo tempo, tem possibilidade de fazer transformações nesse cenário: o (a) educador (a). Os (as) professores (as) se constituem como sendo o porta-voz direto entre o que se passa fora dos muros das escolas e aquilo que os (as) alunos (as) sentem dentro do ambiente escolar como um todo.

Não se pode, para isso, resumir as instituições escolares às salas de aula, pois grande parte das interações acontece dentro dos intervalos, no contra turno, e até mesmo nas conversas ocorridas fora das limitações físicas das escolas. As relações ocorridas dentro das escolas repercutem para fora delas e formam opiniões que voltam, em última instância, para as aulas. Desse modo, os docentes possuem grande responsabilidade em relação à formação desses sujeitos no que diz respeito à sua própria sexualidade e, também, à forma como encara o (a) outro (a), mas o que se visualiza é a esquiwa de tais professores dessa responsabilidade:

[...] a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças de públicos, mostrando-se “indiferente ao diferente”, encontra, no caso de estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros, sua expressão mais incontestável. Professores/as costumam dirigir-se a seus grupos de estudantes como se jamais houvesse ali um gay, uma lésbica, um/a bissexual ou alguém que esteja se interrogando acerca de sua identidade sexual ou de gênero. Impera, nesse caso, o princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser “coisa passageira”, que “se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa”). A presunção de heterossexualidade enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais e, ao mesmo tempo, dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades como maneiras legítimas de se viver e se expressar afetiva e sexualmente (BECKER, 2005 apud. JUNQUEIRA, 2009, p. 30-31)

Por que os (as) educadores (as) assumem essa postura de negação em relação às discussões sobre a Diversidade Sexual? Para Carradore e Ribeiro (2002), a conversa sobre tal tema pressupõe uma intervenção institucionalizada e sistematizada por profissionais especialmente preparados para exercer essa função. É esperado que esses professores tenham uma relação de confiança e abertura com os seus alunos, além de disponibilidade e abertura para tratar do assunto quando este surgir durante a aula ou nos corredores, ou seja, que sejam livres de tabus e preconceitos. No entanto, alguns desses educadores sequer tiveram formação para lidar com tal assunto ou buscam se inteirar sobre como trabalhar essa temática e sua importância.

Essa falta de base e/ou acompanhamento direcionado aos docentes revela uma lacuna no processo de formação daqueles que, todos os dias, terão que lidar com situações inesperadas e diversas. Falar sobre educação sexual na perspectiva da diversidade requer experiência e discernimento por parte do educador para conseguir auxiliar os alunos a considerar e respeitar as diferentes formas de expressão:

Buscar uma prática mais reflexiva para entender a importância da educação sexual nas instituições é necessário para que as mesmas tenham educadores preparados para desempenhar de forma significativa no sentido de que os alunos possam superar as suas dúvidas, ansiedades, angústias, pois “A criança chega à escola com todo tipo de falta de informação e geralmente com uma atitude negativa em relação ao sexo. As dúvidas, as crenças e posições negativas serão transmitidas aos colegas”. (SUPLICY, 1990)

Além da falta no processo formativo de uma preparação para lidar com esse tema, os professores ainda enfrentam outros problemas que ocasionam receio e, até mesmo, desistência de considerar a diversidade sexual como um conteúdo transversal a todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino: a moralização dos valores familiares e religiosos que desconsideram a sexualidade como algo que deve ser trabalhado pelas escolas. A norma instaurada nessas instâncias sociais proíbe e persegue profissionais que tentam falar sobre o assunto.

Alguns profissionais reconhecem a educação para o respeito com a diversidade sexual um importante aspecto na formação dos estudantes. Porém, muitas vezes, os professores não se sentem seguros ao abordar essas questões na escola por causa das reações dos pais que encaram a discussão dessa temática uma interferência aos valores ensinados em casa, assim como pensam que debater sobre tal assunto vai influenciar a prática sexual.

Conforme sinaliza Santos; Bruns (2000), é presumível entender que o educador em seu cotidiano, muitas vezes prefira ignorar quaisquer manifestações da sexualidade que venha a atrapalhar o curso de suas aulas e conteúdos impostos pelas escolas. Para Bernardi (1985), essa postura incide em razão da repressão sexual a que todos estão ou foram submetidos pelos meios sociais nos quais estão inseridos e/ou foram também educados. Ademais, os profissionais que estão diretamente envolvidos no processo educacional são mulheres e homens criados pelo contexto social e cultural em que estão inseridos e foram marcados e possuem, portanto, seus próprios valores, normas e visões de mundo diversas sobre sexualidade. (ALMEIDA, 2009, p. 31-32)

A Educação Sexual na perspectiva da diversidade deveria objetivar a desvinculação da sexualidade do que é proibido, errado e preconceituoso. As dicotomias certa/errado, dito/não dito, expressivo/escondido deveriam ser trabalhadas de modo que fossem apresentadas aos alunos suas raízes culturais e sociais. Porém, para que haja de

fato uma orientação a respeito das sexualidades, é necessário que os professores tenham ciência de que eles próprios precisam despir-se daquilo que consideram lícito ou ilícito nas expressões das sexualidades, ou seja, desfazer suas próprias expressões internalizadas e cristalizadas para conseguir fazer o papel de mediador sobre esse tema com seus alunos.

Um ressignificação da forma como se vê a diversidade só será possível quando a própria sala de aula for ressignificada, de modo a se constituir como um espaço democrático onde as opiniões, incertezas e diferentes concepções forem levadas em consideração e superadas. Para isso, precisa-se ter em mente que a sexualidade está presente em todas as etapas do desenvolvimento e que falar sobre ela acarreta melhorias na qualidade de vida e das relações interpessoais de todos os envolvidos no processo educacional.

4. ABORDAGEM DA DIVERSIDADE SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A educação, no território brasileiro, sempre foi permeada por disputas antagônicas que tentam direcionar seus caminhos. Nesse contexto, a ampliação da educação pública para todos foi cerceada por discursos de desenvolvimento aliados aos interesses da classe dominante. Em dias atuais, essa disputa tem se intensificado por conta da ascensão do neoliberalismo e dos interesses do empresariado que invadiram a formulação das políticas voltadas à educação no Brasil. Tal avanço conduz a formação dos estudantes para caminhos que não pretendem desenvolver sua emancipação como cidadão, mas transformá-lo e docilizá-lo para o mercado de trabalho e seus interesses puramente econômicos.

Desde a década de 1990, vê-se sinais dessa mercantilização da educação brasileira com os discursos de desenvolvimento econômico e técnico proferidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Partindo disso, esse cenário que conduz os sujeitos para interesses mercadológicos só se expandiu através de documentos que constituíram a reforma educacional brasileira após o período de redemocratização. É

nesse contexto de interesses do empresariado brasileiro adentrando às instâncias da educação que nasce a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os PCN's/97 (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Nos pontos anteriores deste trabalho, foi feito um debate sobre como a sexualidade na perspectiva da Diversidade Sexual é vista nos currículos e dentro do chão da escola. Percebe-se, portanto, a urgência desse tema ser discutido dentro das escolas para que se forme sujeitos respeitosos e conscientes das diversidades no modo de expressar e vivenciar os afetos. O que agora será feito é uma análise documental de como, oficialmente, a Diversidade Sexual aparece como temática de responsabilidade educacional a ser trabalhada em suas instituições formais nos PCN's e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) instituída no ano de 2017 em todo o território nacional.

As discussões sobre sexualidade vêm ganhando espaço há algum tempo devido às expressões que surgem a todo o momento, já que estamos falando de jovens e adolescentes em pleno processo descobertas dos seus desejos. As transformações culturais, históricas e sociais colocam em pauta diferentes demandas para a sociedade, inclusive a escola. Em 2015, a oficialidade brasileira educacional sobre o tema da sexualidade, através dos PCN's, completa 18 anos e foi nesse documento que se teve, pela primeira vez, a agenda de trabalhos, discussões e investigações dessa temática.

A segunda metade da década de 1990 trouxe preocupações acentuadas em relação à sexualidade. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, em 1997, a educação sexual como um tema transversal no ensino fundamental. Tal fato trouxe emergência e convocou os professores a assumirem o compromisso de se falar sobre orientação sexual nas suas salas de aula. A transversalidade da temática em um documento oficial denotou a importância de todas as áreas terem essa responsabilidade. Os PCN's, portanto, trazem uma importante conquista para as políticas públicas educacionais, mas não conseguem formar efetivas ações e trabalhos a fim de construir uma fecunda discussão sobre a sexualidade:

Todavia, tais inovações são problematizadas por Rocha (2011) e Fernandes (2016), que, dentre outros elementos, sinalizam que os PCN não possuem caráter obrigatório, configurando-se como referencial curricular que poderá ou não ser seguido pelas instituições escolares. Por esta lógica, os PCN se caracterizam como documentos marginais, isto é, como documentos que poderão ecoar nas escolas de modo integral, parcial ou nulo. Os autores ressaltam ainda que o caráter transversal preconizado pelos PCN pode contribuir para a manutenção do trabalho da educação sexual no âmbito das disciplinas de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio), pois

a transversalidade expressa pelo documento se apresenta de forma tênue, permitindo a docentes que atuam em áreas distintas das Ciências da Natureza alegarem que seus componentes curriculares não oportunizam a abordagem de assuntos relativos à diversidade sexual e de gênero. (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1542)

Conforme mencionado, polêmicas e disputas erigidas, principalmente por setores conservadores e mercadológicos da sociedade, fez resultar em um documento em que as ciências humanas são pouco valorizadas e questões relacionadas à Diversidade Sexual foram escanteadas. Desse modo, mesmo diante dos esforços empreendidos por diferentes órgãos, as reflexões sobre sexualidade nas escolas se resumem, ainda, a ações preventivas contra doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez precoce. Nesse contexto, após quase 20 anos, percebe-se que pouco se evoluiu, inclusive em âmbito acadêmico (formação de professores), que irão atuar nas escolas e deveriam estar preparados para fazer ampliar essa temática.

A educação sexual amparada no resgate histórico e cultural também sustenta a abordagem definida como emancipatória ou libertadora, que reconhece a tal estratégia como instrumento de busca de felicidade e transformação dos padrões de relacionamento sexual. Nesse entendimento, o educador não deve limitar-se ao conhecimento de informações científicas descontextualizadas da realidade em que vivem os sujeitos. Uma abordagem emancipatória valoriza tanto o aspecto informativo quanto o formativo, considerando o contexto em que vivem os sujeitos, com vistas a auxiliar a compreensão das normas sexuais como construção social, atentar para o respeito à diversidade sexual e de gênero e para o alcance dos direitos sexuais e reprodutivos, possibilitando a vivência da sexualidade com liberdade e responsabilidade (FIGUEIRÓ, 2010). (FURLANETTO; LAUEMANN; COSTA; MARIN, 2018, p. 565)

Além da ausência de formação acadêmica para lidar com a Diversidade Sexual, o documento não garante ao professor a obrigatoriedade de abarcar as múltiplas expressões sexuais, ou seja, perpetua conceitos da própria constituição da sexualidade como, necessariamente, heterossexual. Aliado a esse problema, faz-se necessário destacar outro ponto de falha e ausência: a orientação sexual trazida como tema transversal está presente apenas no ensino fundamental, isto é, o ensino médio, última etapa da Educação Básica, não contempla a abordagem da orientação sexual, ficando a cargo do docente envolver essa discussão nas aulas.

Para o ensino médio, foco da discussão deste ponto, não existem diretrizes específicas para a orientação sexual. O texto apresenta a palavra diversidade sendo associada à cultura e não abrindo possibilidade para outras interpretações:

Há outras qualidades – como desenvolver apreço pela cultura, respeito pela diversidade e atitude de permanente aprendizado, questionamento e disponibilidade para a ação– que são valores humanos amplos sem qualquer

especificidade disciplinar e que, portanto, devem estar integradas a todas as práticas educativas. (Ministério da Educação, 2000, p. 13)

Na parte referente a Linguagens, Códigos e suas tecnologias não há, mais uma vez, nenhuma menção sobre sexualidade. Quando trata a questão da “diversidade”, é trazida a ideia de cultura em relação às suas diferenças históricas. Analisando a parte complementar (Linguagens, Códigos e suas tecnologias +), sexualidade é abordada em uma perspectiva biológica, aliada a uma preocupação dos jovens acerca da gravidez indesejada e do conhecimento do próprio corpo para fins de prática sexual.

Conhecer o corpo humano não é apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo, mas também entender como funciona o próprio corpo e que consequências isso acarreta em decisões pessoais da maior importância, tais como fazer dieta, utilizar anabolizantes, praticar exercícios físicos e exercer a sexualidade. (Ministério da Educação, 2000, p. 150)

Pode-se perceber, desse modo, que as poucas referências à temática da sexualidade e da homossexualidade são deficitárias. Enquanto a sexualidade está em seu ápice, é contraditório a invisibilização dos assuntos a ela relacionados. A sexualidade é inerente à vida e essa fase do Ensino Médio (entre 15 e 17 anos) exige uma importância espacial para o tema, já que ela certamente estará presente nos comportamentos e assuntos dentro e fora das salas de aula. Tal ausência confirma a presença de uma modalização das expressões através do silenciamento de outras e a postura da reprodução, por parte dos agentes públicos e civis, de concepções e valores enraizados para manter a ordem e o padrão social dos futuros cidadãos/ãs que comporão a sociedade.

Diante disso, merece ser destacado que a expressão da sexualidade do ponto de vista social é deixada de lado. Com isso, ela continua heterocentrada e biologizante dentro da escola, o que faz com que sejam negados espaços de debates democráticos. Os PCN's continuam em vigor para orientar os currículos nacionais até hoje, mas outro documento, já previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), surge para o público em meados de 2015: A Base Nacional Comum Curricular. Para se entender como é configurada a presença (ou ausência) do tema sexualidade na BNCC, será feito um pequeno percurso histórico de sua criação e implementação.

Posicionamentos conservadores e fundamentalistas fazem parte do escopo da nossa sociedade e atingem os discursos sociais e políticos no decorrer de toda nossa história. Durante uma década, o Brasil foi governado por um governo de cunho progressista que abriu e ampliou diversas discussões acerca das diversidades no âmbito

social e, por conseguinte, no educacional. No entanto, em 2017, um golpe de Estado começa a entrar em vigor contra a Presidenta Dilma Rousseff¹. Tal golpe tem como frentes a extrema-direita, a bancada evangélica e os setores conservadores da sociedade brasileira.

Com o golpe consolidado em 2016, vários retrocessos acontecem de maneira muito rápida sob o comando de Michel Temer e é nesse contexto que avançam os debates sobre o que trará a BNCC para os currículos de todas as escolas nacionais. Sendo fruto da resolução CNE/CP ° 2, a BNCC é um documento normativo que busca orientar os conteúdos mínimos a serem estudados por todos os alunos da educação brasileira. Desse modo, ela se torna o novo documento da Educação, incluindo, também, diretrizes sobre gênero e sexualidade.

Mesmo antes do golpe se consumar em 2016, a sociedade já visualizava um recrudescimento do conservadorismo, principalmente em relação a temas que evocam pluralidades e diversidades. Em 2014, o PNE (Plano Nacional da Educação) já traz significativos resultados desse momento quando suprime em seu documento os termos gênero e orientação sexual visualizados no anterior. A parte “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” foi reescrita e em seu lugar ficou a “erradicação de todas as formas de discriminação” (SEMIS, 2017). Tais alterações repercutem, também, nos planos municipais de educação no que diz respeito à retirada dessas menções.

Conforme informações do MEC, em 2010, especialistas começaram as discussões sobre os direcionamentos que a Educação Básica iria seguir. No ano de 2015, o I Seminário Institucional para a elaboração da Base reuniu assessores e especialistas. Nesse contexto, em 2016, tem-se a primeira versão do documento, mas as discussões para a continuidade de sua elaboração não acabaram e seminários com a presença de diretores, professores e especialistas (abertos à participação pública) foram feitos por todo o território brasileiro.

¹ Dilma Vana Rousseff, ex-Presidenta do Brasil, foi eleita em 2010 para seu primeiro mandato se tornando, assim, a primeira mulher a presidir o Brasil. Em 2014, foi reeleita, mas sofreu um impeachment orquestrado pela oposição, seu vice (Michel Temer) e setores da indústria brasileira, com o argumento de crime de responsabilidade cometido através de pedaladas fiscais. No entanto, após perícias realizadas nos documentos do processo, foi constatada a inexistência do crime mencionado.

A segunda versão da Base é, portanto, resultado desse momento. Sendo entregue ainda em 2016, discussões deram reinício ao processo até que se teve, em 2017, a terceira e última versão do documento. O CNE (Conselho Nacional de Educação) aprova essa etapa que diz respeito à Educação Infantil e Fundamental, ficando pendente, ainda, a parte referente ao Ensino Médio que publicada apenas em 2018.

Com vistas a promover ideias de qualidade e superação da fragmentação educacional, a Base prioriza (através de seus discursos sobre habilidades e competências) os interesses privados e as relações de poder, deixando, assim, o compromisso com a educação e a democracia em segundo plano:

Marsiglia *et. al.* (2017) salienta que a elaboração da BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Em seu processo de produção e organização, reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, fundamentalmente, representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum. (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2018, p. 56-57)

Conforme a citação anterior, percebe-se que depois da entrega da terceira e última versão, as influências das grandes empresas e dos setores conservadores surtiram efeitos na construção e na modificação do documento. Mesmo sob críticas acerca da falta de tempo para debates, a última versão é entregue e suprime totalmente as palavras gênero e sexualidade na perspectiva da diversidade:

Na versão final da BNCC a temática sexualidade foi reduzida a disciplina de Ciências com ênfase na reprodução e doenças sexualmente transmissíveis e contemplada apenas no oitavo ano. Na contramão desta proposta, Cardoso FA et al.(2016) destacam que ao abordar a orientação sexual apenas com o foco preventivo de doenças, a educação sexual não serve a seu papel maior. Porém, Modesto MA (2018) entende que independente do que prega a BNCC é imprescindível que os documentos escolares contemplem essas questões, devido a sua relevância e urgência no contexto escolar. (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019, p. 6-7)

Um artigo escrito por Marques, Bozzini e Milaré (2019) faz um levantamento acerca da quantidade de vezes que o termo gênero surge nas três versões. Aliado a isso, a autora deste trabalho faz também um levantamento, mas agora em relação ao termo sexualidade apresentado nas três versões existentes da BNCC. Na primeira, a palavra gênero aparece 77 (setenta e sete) vezes, mas no sentido de gêneros textuais ligados à área de Linguagens, tanto no ensino fundamental quanto no médio. No entanto, na etapa do

ensino médio, a palavra aparece como forma de discutir as diferenças respeitando as diversidades dos sujeitos nos âmbitos culturais e políticos. Nessa versão, a palavra sexualidade surge 6 (seis) vezes, inclusive citando a perspectiva da diversidade e da homofobia.

Na segunda versão, gênero aparece 334 (trezentas e trinta e quatro) vezes, sendo a grande maioria relacionada aos gêneros textuais. Relacionado à diversidade, gênero e sexualidade aparecem juntos 8 (oito) vezes citando, também, a diversidade e a homofobia como campos a serem trabalhados nos ensino infantil, fundamental e médio. Percebe-se, portanto, que as duas primeiras versões ainda contemplam essas temáticas em uma perspectiva integralizadora, mas, por outro lado, isso some quase que por completo na terceira versão do documento. Esta última versão não menciona nenhuma vez os termos de gênero e sexualidade no panorama da diversidade e do posicionamento desigual entre homens e mulheres na sociedade. O que se tem, nessa variante da Base, é uma visão utilitária, prática e simplificada ao aliar, em 9 (nove) momentos, esses termos aos ideais de corporalidade e saúde, ou seja, uma postura que retira da escola a obrigatoriedade de discutir as diversidades de produzir e vivenciar os afetos em toda a Educação Básica.

Tal ausência foi questionada pela Relatora Especial para o Direito à Educação da ONU, Maria Nazareth Farani Azevedo, após denúncia apresentada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. De acordo com a denúncia, essa exclusão vai de encontro às recomendações do Comitê dos Direitos das Crianças ratificado pelo Brasil em 30 de outubro de 2015:

O trecho que defendia o respeito à orientação sexual de cada um foi suprimido, um dos exemplos de que a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular passaram pelo crivo cultural dos fundamentalistas, conservadoras e moralizantes que, em detrimento da ciência, eliminaram de seu texto final todo conteúdo associado à Gênero e reduziram à ótica biológica os assuntos ligados à sexualidade. São limitações que vão à contramão do caminho favorável à Educação Sexual traçado desde as primeiras décadas do século XX, e que são frutos, como colocou Arroyo (2011), de um forte conservadorismo que acaba se legitimando por meio de normas, diretrizes e avaliações, entre outros. (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 11-12)

Nessa acepção, um dos pontos mais importantes que merecem reflexão é o não-avanço ou retrocesso da redução da sexualidade a uma dimensão meramente biológica. Voltando um pouco aos PCN's, vê-se que a evolução trazida por eles para dentro das escolas é tímida e frágil a ponto de a escola não conseguir conter os atrasos vivenciados no âmbito político. Talvez uma das possibilidades para essa não-contenção seja o fato de que eles funcionam (funcionaram) como um documento de caráter opcional. Pode-se

perceber, desse modo, que faltou uma concretização dos PCN's nos currículos estaduais e municipais que garantissem de forma mais efetiva a presença das discussões sobre a diversidade sexual nas escolas. Esse fator da não-obrigatoriedade fez com que se perdesse o pouco avanço conquistado.

Segundo Fernandes (2016, p. 381), sem as discussões no âmbito social, “os documentos oficiais tornam-se ineficientes ou desvinculados da realidade, uma vez que esses documentos podem instaurar práticas de silenciamento, pois representam poderes e saberes legitimados”. Essa total desvinculação da realidade das salas de aula é visualizada na Base Nacional Comum Curricular:

[...] as finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2012, p. 259)

A distância visualizada entre os documentos oficiais e as realidades das salas de aula levanta outra problemática: será que a participação dos profissionais, alunos, pais e demais representantes é feita de forma efetiva e capaz de mudar alguma estratégia já estabelecida? Segundo Branco; Branco,Wiasse; Zanatta (2018), essa participação em processos decisórios e/ou na reorganização curricular, como visto na BNCC, não é concreta, pois serve apenas para legitimar o que já está posto, ou seja, atrás dessa cortina de participação coletiva o que predomina é aquilo que já vem pronto e disposto a direcionar a educação para seus interesses e ideologias.

Outro fator anteriormente citado e que precisa voltar à tona para encerrar esta discussão é o fator conservador e neoliberal que tomou conta da sociedade como um todo. O Brasil vive hoje o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) que foi fruto de um populismo alcançado através de ideias como “renovação” da Pátria, família e liberdade de expressão. No entanto, o que se visualiza é um constante e eficaz ataque às diversidades e liberdades das formas de se expressar, pois o que está por trás de sua imagem é o fundamentalismo religioso e o conservadorismo de uma parcela da população que agoniza frente aos discursos plurais.

A perseguição às temáticas de gênero e sexualidade foi tão grande que, em âmbito municipal e estadual, visualizou-se, através de Leis locais, a proibição de se falar sobre esse assunto dentro de sala de aula. A expressão “ideologia de gênero” rapidamente se espalhou sob o viés autoritário e preconceituoso do maior representante da Nação. Essa perseguição à temática culminou em um projeto que, agora em todo o território nacional, proibiria e puniria professores que levassem o assunto para sua aula. Após muita pressão e articulação política advinda da oposição, juntamente com parte do Judiciário, o “Escola sem partido” foi arquivado.

No entanto, esse arquivamento não pode ser entendido como uma vitória, pois, conforme foi visualizado neste trabalho, o momento histórico e político pelo qual o Brasil passa ainda não encontrou seu ponto final. Tinha-se tímidos avanços em nossa sociedade marcada por fatores ainda coloniais, mas o que trouxe a BNCC é uma verdadeira descontinuação desse processo evolutivo e democrático que precisa ser a base da educação. Diante disso, a centralidade da questão da Diversidade Sexual dentro da escola é urgente para que se possa lutar pelo retorno à normalidade democrática do país e uma construção de uma democracia que faça, finalmente, todas as existências serem consideradas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas devem fazer parte de uma construção de Educação Sexual, respeito e diversidades? Durante todo o percurso deste trabalho, a história mostrou idas e vindas no que diz respeito aos pensamentos sobre qual é realmente o papel das instituições escolares e quais currículos devem ser construídos. Nesse sentido, percebeu-se que os documentos legais sempre foram (e são) o cerne das discussões acerca das políticas públicas que devem ser direcionadas à educação escolar.

No caminho aqui traçado e através do estudo sobre as múltiplas concepções de currículo, o trabalho questionou e respondeu que, atualmente, ainda se tem uma escola que educa para a norma, ou seja, os padrões socialmente estabelecidos e excludentes ainda perduram dentro das salas de aulas e nas percepções de professores e gestores de nossa educação básica que se negam a trabalhar a temática em suas aulas ou têm medo de como esse assunto pode afetar o bom andamento de sua disciplina. Além disso, identificou-se outra importante problemática em relação ao desenvolvimento de uma escola que acolhe as diferenças e diversidades: a ausência de abordagem da diversidade sexual nos PCN's do ensino médio e na Nova Base Nacional Comum Curricular.

A importância de tais documentos justificam a escolha de pesquisa documental aqui feita. O contexto de pandemia em que vive o mundo impossibilitou que este trabalho fosse realizado no chão da escola ouvindo e conversando com professores e alunos acerca de como, efetivamente, essa educação para a diversidade sexual existe (se é que existe). No entanto, todo embasamento teórico aqui levantado dá fôlego para que, posteriormente, essa pesquisa se estenda e alcance as falas e as percepções desses sujeitos que compõem a realidade da educação.

Esse embasamento aponta que, em momentos atuais na educação brasileira, o que se tem é uma total ausência de compromisso com todos os alunos que a constituem, pois, conforme visto, a sexualidade é indissociável do ambiente escolar. Ela é, sem dúvida, tópico crucial para a formação dos seres que sairão das escolas e constituirão a sociedade, mas ela é, também, o resquício histórico que representa um país fundado por dominações e violências que, mesmo diante de poucos avanços, perdura.

Assim sendo, as análises e quantificações feitas nos documentos legislativos escolhidos provaram que muita luta precisa ser empreendida nos mais altos escalões da política brasileira para que se consiga uma educação plena e resolutiva em relação aos aspectos da diversidade sexual presente nas escolas. Sob essa perspectiva, é importante destacar que é necessária uma melhor formação inicial dos futuros docentes que estão adentrando às universidades, bem como uma formação continuada para aqueles que já atuam nas salas de aula, mas sentem receio ou não sabem como levar esse tema para seus alunos. Com isso, poderá se ter, em um futuro próximo, uma escola que verdadeiramente seja inclusiva, integradora e humanizadora em nosso contexto nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Aparecida de. Orientação sexual nas escolas: seria possível se não incomodasse?. Dissertação (Mestrado) – UFPB, 2009.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BARBOSA, Luciana Uchôa; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; FOLMER, Vanderlei. A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. Revista Eletrônica Acervo Saúde / Electronic Journal Collection Health | ISSN 2178-2091, 2019.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. Universidade Federal de Alagoas: Revista debates em educação, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.

CAMPOS, Débora Lima; SILVA, Sebastião Constantino Brito da. O conceito de currículo: Um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. Revista Igapó 2009.

CARRADORE, V.M.; RIBEIRO, P.R.N. Aids e educação escolar: algumas reflexões sobre a necessidade da orientação sexual nas escolas. Junho de 2002. Dissertação de Mestrado em educação escolar. Faculdade de Ciências e Letras – Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, SP, junho 2002.

CAVALEIRO, Maria Cristina. Escola e sexualidade: alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, Damico (org.). Educação sexual: em busca de mudanças. Londrina : UEL, 2009. 208p.

DUARTE, Ana Carolina Soares. Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública. CGE/SEED, 2008.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2006.

_____. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FERNANDES, Clodoaldo. Diversidade sexual e políticas educacionais: possíveis aproximações. In: FREITAS, Iria Brzezinski Lúcia. Políticas educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão. Anápolis: Editora UEG, 2015.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAURMANN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista; MARIN, Angela Helena. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. <https://doi.org/10.1590/198053145084>, 2018.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.

JUNIOR, Jonas Alves da Silva. Sexualidade e Educação: um diálogo necessário. Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 218-238, jul.-dez. 2011 ISSN 2237-1451. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012, 544 p.

LIMA, Paulo Gomes; PRZYLEPA, Mariclei. Contexto de influências das políticas curriculares no Brasil a partir do processo de redemocratização. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 03 p. 418 - 451 jul./set. 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Pensamento e política curricular-entrevista com William Pinar. In: LOPES, C.A.; MACEDO, E. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. 191 p.

MARCONDES, Maryana. A diversidade em debate: uma análise da sexualidade proposta na educação. Revista eletrônica: LENPES – PIBID de Ciências Sociais – UEL, 2012.

MARQUES, Jéssica Karine; BOZZINI, Isabela Custódio Talora; MILARÉ, Tathiane. Aspectos históricos da educação em sexualidade e reflexões em prol da circulação de ideias. Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.3, n.1, jan. - abr. 2019 p.44-54.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2000) PCN + (Ensino Médio): Orientações educacionais complementares aos PCNs: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: Autor.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. ISSN 2675-1933 10.37853/pqe.e202011, 2020.

MOREIRA, Antonio F. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.

PRZYLEPA, Mariclei. Concepção de currículo e de participação nas políticas curriculares para o município de Dourados (1997-2004): avanços e fragilidades. Dissertação (Mestrado) – UFGD, 2013.

RAMOS, Aura Helena; BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de currículo e escola entre fluxos e negociações. In: Políticas de currículo e escola. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2012 (E-Book GT Currículo).

ROCHA, Késsia dos Anjos. Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação e realidade, 1995.

SEMIS, L. Gênero e orientação sexual têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim?, 2017.

SILVA, Caio Samuel Fraciscati; BRACALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12051, 2019.

SUPLICY, Marta. Conversando sobre sexo. 16 ed, RJ: Vozes, 1990.

_____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TRALDI, Lady Lina. Currículo: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão. 2 ed., São Paulo: Atlas, 1984.