

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL**

EWERTON DA SILVA FERREIRA

**PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
DE LGBT: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNÍCIPIO
DE SÃO BORJA/RS (2009-2020)**

**São Borja - RS
2021**

EWERTON DA SILVA FERREIRA

**PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS DE
LGBT: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CURRÍCULO
DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO
BORJA/RS (2009-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Bernardino Colvero

Co-orientadora: Prof. Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado

**São Borja - RS
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

d111p da Silva Ferreira, Ewerton

PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DIREITOS
HUMANOS DE LGBT: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SUA
IMPLEMENTAÇÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA/RS (2009-2020) /
Ewerton da Silva Ferreira.

112 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, 2021.

"Orientação: Ronaldo Bernardino Colvero".

Co-orientação: Jaqueline Carvalho Quadrado

1. Políticas Públicas. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4.
Currículo . 5. Escola. I. Título.

EWERTON DA SILVA FERREIRA

PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS DE LGBT: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA/RS (2009-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas.

Dissertação defendida e aprovada em: 27, setembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. De. Ronaldo Bernardino Colvero

Orientador

UNIPAMPA

Prof^a. Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado

Co-orientadora

UNIPAMPA

Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida

UFMT

Prof. Dra. Lisianne Pintos Sabedra Ceolin

UNIPAMPA

Prof. Dr. Edson Romário Monteiro Paniágua

UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **RONALDO BERNARDINO COLVERO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/10/2021, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Cristóvão Domingos Almeida, Usuário Externo**, em 11/10/2021, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LISIANNE PINTOS SABEDRA CEOLIN, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/10/2021, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EDSON ROMARIO MONTEIRO PANIAGUA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/11/2021, às 14:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EWERTON DA SILVA FERREIRA, Aluno**, em 17/11/2021, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0628923** e o código CRC **B93DE52D**.

Dedico este trabalho aos meus avós Alcebíades Ferreira “*In Memoriam*” e Rosa Cordeiro “*In Memoriam*” que partiram para outro plano ao longo da minha graduação.

AGRADECIMENTOS

Quando comecei a escrever esses agradecimentos, parece que vivi uma retrospectiva, com início no dia 21 de abril de 2014, dia em que cheguei a São Borja e iniciou-se todo o percurso que fiz até chegar à conclusão do mestrado. Foram longos sete anos muito bem vividos em uma cidade que me acolheu e, apesar de todos os meus ranços, possui minha gratidão e respeito. Antes de qualquer coisa, quero agradecer a Deus por ter me dado forças para concluir mais essa etapa e alcançar os meus sonhos, especialmente pela aprovação no Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

Quero muito deixar registrado meus agradecimentos a Universidade Federal do Pampa, principalmente ao campus São Borja, pela acolhida, pelos ensinamentos, pelas partilhas através de projetos de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Por me permitir vivenciar a universidade pública, laica, gratuita e de qualidade em todos os aspectos e, acima de tudo, por ter tido a oportunidade de ocupar cargos de representatividade discente nas diversas instâncias. Obrigado, Unipampa, pelos quatro anos e meio de bolsa ao longo da graduação, além dos vinte e quatro meses de bolsa na pós-graduação, pois sem isso talvez não seria possível concluir minha graduação e, conseqüentemente, meu mestrado. Diante disso, meu agradecimento ao presidente Luís Inácio Lula da Silva e presidenta Dilma Rousseff pelas políticas públicas educacionais que oportunizaram pessoas como eu chegar até aqui e pensar que podemos ir muito além.

Preciso deixar registrado a minha gratidão ao pai, Breno Aparecido Ferreira, por ser meu porto seguro ao longo desse tempo, por ter acreditado em mim e auxiliado sempre para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço, também, à minha mãe, Berenice Ferreira por todas as orações e demonstrações de afeto e carinho; às minhas tias Solange de Fátima Ferreira e Soloni de Fátima Ferreira por todas as horas que filamos ao telefone e por todo incentivo, mesmo quando eu estava descreditando que seria possível terminar, vocês me motivaram. A Dona Luzia, minha avó, por todas as palavras de afeto, amor, carinho e orações. Amo vocês!

Agradeço ao meu orientador, professor Ronaldo Bernardino Colvero, pelas partilhas, viagens, debates acalorados, pela confiança, pela amizade e por ter sido tão importante em meu percurso formativo. Gratidão por tudo e por tanto! Da mesma forma agradeço a minha co-orientadora, professora Jaqueline Carvalho Quadrado,

por toda parceria ao longo da graduação e pós-graduação, pelos projetos, publicações, almoços e lembranças que certamente levarei para a vida.

Agradeço a professora Lisianne Sabedra Ceolin, minha amiga que topou ser minha banca na dissertação. Gratidão pelos cafés, pelas mensagens, parcerias, risadas, fugidas e pelos bate-papos aleatórios, além de sempre ser uma das minhas referências enquanto ser humano e docente. Ao professor Edson Romário Monteiro Paniágua pela parceria, pelas risadas, pelos trabalhos, pela confiança e amizade, além do empenho e da dedicação em tudo que faz, motivando-nos a acreditar que a educação é uma forma de mudar vidas. Agradeço em especial aos professores Edson, Lisianne e Ronaldo por me apresentarem a FBP e jamais deixarem essa instituição tão importante sucumbir. Espero que meu lugar nela seja eternizado.

Meu agradecimento especial ao Eduardo Lima, que a vida colocou no meu caminho ao fim da graduação e, depois de tantos altos e baixos, tornou-se uma das pessoas mais importante da minha vida e deu todo apoio para finalização do mestrado. Gratidão!

Não poderia me abster de deixar aqui, também um agradecimento especial aos meus amigos e amigas de longa data que estiveram presentes comigo em todos os momentos, em especial, nas festas e nos meus dramas e surtos. Amo vocês, Ana Paula Rohã, Edmara Bueno, Letícia Oliveira, Emanoelly de Lara Biller, Giselli Martins, William Bernardes (famoso NUDE), Jandira Elohá; àqueles que não deixaram eu desanimar nessa reta final através do pós-doc Allan Mamedh, Viviane Moraes e Leticia Oliveira, além daqueles que chegaram para somar forças nessa reta final, Maria Fernanda Coffi, Matteus Bronzoni Fagner Stasiaki.

Meus colegas de turma que tornaram as aulas sempre mais alegres Eduardo Nolla, Núbia, Márcio, Itamara, Leandro, Priscila, Eduardo Sanabria, Dona Eva, Jandira, Thais, deixo registrado meu muito obrigado a vocês. Aos meus professores Thiago Sampaio, Muriel Pinto, Domingos Sávio, Alfredo Gugliano, Davide Carbonai e Simone Oliveira por todo aprendizado.

Por fim, gostaria de agradecer aos servidores da Unipampa em geral, por todo apoio e acolhida na instituição, mas quero registrar meu agradecimento mais que especial ao William do Nude, ao Gilvane Correia (pelas trocas e debates sobre o campo do currículo), à Helena pela agilidade nas demandas que possibilitou tranquilidade no processo de finalização da dissertação e à Isabel Scalcon. Meu agradecimento ao meu querido e sempre eterno coordenador administrativo, Luís

André Padilha, que foi um dos profissionais mais humanos e prestativos que conheci em toda minha vida, pelas oportunidades, pelos conselhos, ensinamentos e, fundamentalmente, por mostrar que o serviço público pode ser feito com respeito, com carinho, com responsabilidade e com ética. Minha gratidão.

São milhares de adolescentes que assim como eu sofreram esse tipo de agressão, tá na hora de transformar o preconceito em respeito, de aceitar as pessoas como elas são e querem ser, de olhar na cara da homofobia e dizer: eu sou assim, e daí?

Pablo Vittar

RESUMO

A presente dissertação tem como temática de estudo o Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT e sua implementação em uma escola pública no município de São Borja/RS (2009-2020). A pesquisa parte da premissa que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma ampliação do acesso à escola pública no Brasil, entretanto não foram criadas novas políticas curriculares para introduzir os temas que chegam com os novos grupos à escola. Nessa dissertação, debatemos sobre algumas questões, como a inserção de gênero no currículo e a possibilidade de a escola fazer esse debate. Para tentarmos responder, ainda que considera-se amplo esse debate, pensamos em possibilitar uma ampliação do diálogo e apontar alguns argumentos para essa necessidade da introdução de gênero no currículo. Nesse sentido, evidenciamos aspectos fundamentais para o aumento das políticas públicas para a permanência de alunos e alunas LGBTTIQA+ no ambiente escolar, utilizando para isso, como elemento central da política, o currículo. Sob esse prisma, a dissertação em tela objetiva analisar a implementação do plano supracitado no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia, localizado na periferia do município de São Borja/RS, instituição escolhida por desenvolver há muitos anos ações de inclusão aos alunos e alunas LGBTTIQA+. Como metodologia adotamos a análise de conteúdo balizada por Laurence Bardin (2011), que aponta como possibilidade a análise do que foi dito em meio a uma investigação, construindo e exibindo concepções sobre o objeto de estudo. Ela aponta, ainda, a necessidade de uma análise rigorosa dos dados coletados e sugere o seguinte procedimento: 1) pré-análise; 2) exploração do material, da categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Como resultado, podemos perceber que as ações de inserção de alunos e alunas LGBTTIQA+ são fundamentais para redução da evasão do alunado pertencendo a esse grupo, bem como a ampliação do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Políticas Públicas; Gênero; Sexualidade; Currículo; Escola.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme of study the National Plan for LGBT Citizenship and Human Rights and its implementation in a public school in the city of São Borja/RS (2009-2020). The research starts from the premise that after the promulgation of the Federal Constitution of 1988, there was an expansion of access to public schools in Brazil, however, new curriculum policies were not created to introduce the themes that come with the new groups to the school. In this dissertation, we debate about some issues, such as the inclusion of gender in the curriculum and the possibility for the school to carry out this debate. In an attempt to answer, even though this debate is considered ample, we thought about enabling an expansion of the dialogue and pointing out some arguments for this need to introduce gender in the curriculum. In this sense, we highlight fundamental aspects for the increase of public policies for the permanence of LGBTTIQA+ students in the school environment, using the curriculum as a central element of the policy. From this perspective, the dissertation on screen aims to analyze the implementation of the aforementioned plan at the Padre Francisco Garcia State Institute, located on the outskirts of the municipality of São Borja/RS, an institution chosen for developing inclusion actions for LGBTTIQA+ students for many years. As a methodology, we adopted the content analysis guided by Laurence Bardin (2011), which points out as a possibility the analysis of what was said in the midst of an investigation, building and exhibiting conceptions about the object of study. She also points out the need for a rigorous analysis of the collected data and suggests the following procedure: 1) pre-analysis; 2) exploration of material, categorization or coding; 3) treatment of results, inferences and interpretation. As a result, we can see that the actions of inclusion of LGBTTIQA+ students are essential to reduce the dropout rate of students belonging to this group, as well as to expand the teaching-learning process.

Keywords: Public Policy; Genre; Sexuality; Resume; School.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: Ciclo de Políticas Públicas –	30
IMAGEM 02: Estrutura do Sistema Educacional Jesuítico No Brasil Colonial (1549-1759) –	36
IMAGEM 03: Palavras apontadas como temas transversais –	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Número médio de anos de estudos no Brasil 1960-1990	21
Quadro 02: Fases da educação no século XVI –	35
Quadro 03: Teorias do currículo e seus conceitos –	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Analfabetismo e atendimento escolar 1961-1990	22
Gráfico 02: Idade dos (as) docentes	62
Gráfico 03: Gêneros dos (as) docentes	63
Gráfico 04: Carga horária de trabalho docente	63
Gráfico 05: Tempo de docência	64
Gráfico 06: Área de formação	64
Gráfico 07: Titulação dos (as) docentes	65
Gráfico 08: Conhecimentos dos (as) docentes sobre as teorias do currículo	68
Gráfico 09: Participação docentes nas formações continuadas	80

LISTA DE SIGLAS

ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF/88 – Constituição Federal de 1988.

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EM – Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GLTB – Gays, Lésbicas, Transexuais e Bissexuais.

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

IEPFG – Instituto Estadual Padre Francisco Garcia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTTIQA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexos, Queer's, Assexuados e outras identidades de gênero e orientações sexuais não contempladas.

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNC DH – Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos de LGBT

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	176
2. POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E GÊNERO: UM DEBATE NECESSÁRIO!	22
3. ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL, POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO	35
3.1 ORIGEM DA ESCOLA PÚBLICA	35
3.2 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL	43
4. INSTITUTO ESTADUAL PADRE FRANCISCO GARCIA E O SEU CURRÍCULO	49
4.1 A ESCOLHA DA ESCOLA E PERCURSO METODOLÓGICO	49
4.2 O CURRÍCULO DO PONTO DE VISTA DA GESTÃO	52
4.3 O CURRÍCULO DO PONTO DE VISTA DOS (AS) DOCENTES	62
4.3.1 O PERFIL DOCENTE.....	62
4.3.2 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR.....	66
4.4 DOCUMENTOS OFICIAIS E ORIENTAÇÕES GOVERNAMENTAIS: O PENSAM DOCENTES E GESTORES SOBRE O ASSUNTO?.....	72
4.4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO INSTITUTO ESTADUAL PADRE FRANCISCO GARCIA	72
4.4.2 QUEM DEFINE O QUE VOU LECIONAR?	74
5. QUEM COLOCOU GÊNERO NO CURRÍCULO? E NA ESCOLA?	78
5.1 FORMAÇÃO INICIAL E COTIDIANUADA DOS (AS) PROFESSORES (AS).....	78
5.2 A REALIDADE É DIFERENTE DA TEORIA: VIVÊNCIAS DOS (AS) DOCENTES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA	83
5.3 O QUE MUDA NA VIDA DOS (AS) ALUNOS (AS) FALAR SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?	92
5.4 PLANO NACIONAL DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS E REALIDADE ESCOLAR	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação versa sobre as políticas públicas educacionais voltadas a população LGBTTIQA+, tem como principal objetivo analisar a implementação do Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT, aprovado em 2009, bem como sua articulação com o currículo escolar como ferramenta de garantia do direito à educação.

O processo de democratização da educação no Brasil foi longo e perpassou por longas disputas políticas e ideológicas, sendo que em mais de 400 anos de História do Brasil o direito à educação ficou restrito a uma elite. Aqueles (as) que podiam frequentar a escola, estavam ligados (as) aos grandes fazendeiros e a Igreja Católica, a qual durante muitos anos foi a principal responsável pela educação em todo território brasileiro.

Por esse motivo, a escola pública brasileira constituiu-se ao longo dos séculos como um ambiente elitizado e de propagação da fé religiosa sobre cristianismo. Assim, quando houve o processo de democratização da educação básica no Brasil, após a Constituição Federal de 1988, o ambiente escolar passou a receber alunos e alunas de diversas classes sociais, raças, etnias, religiões, gêneros, sexualidade e de outros marcadores sociais da diferença.

Com a chegada dos novos grupos ao ambiente escolar, houve uma inquietação na estrutura escolar, uma vez que já não comportava toda a diversidade que ali estava. No entanto, as mudanças estruturais foram sendo implementadas com bastante lentidão, especialmente no que tange a inserção de novos temas ao currículo escolar.

Insta salientar que as legislações criadas após a promulgação da Constituição Federal 1988 são enfáticas sobre a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso do aluno à escola e sua permanência, todavia as primeiras medidas que foram adotadas para fixá-los em sala de aula estão atreladas a inserção da merenda escolar, distribuição de materiais escolares e de livros didáticos.

Uma das principais ações para possibilitar o aumento das matrículas e, conseqüentemente, a permanência dos (as) alunos (as) no ambiente escolar foram o programa Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que disponibilizou recursos para os Estados e para o Distrito Federal visando investidos exclusivamente no Ensino Fundamental e no magistério. O FUNDEF alcançou avanços significativos no que tange ao

desenvolvimento da educação no âmbito nacional, fundamentalmente nos aspectos de redução no analfabetismo e ampliação de matrículas.

Já em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que ampliou o alcance das modalidades de ensino contempladas pelo fundo.

Pode-se afirmar que a democratização da educação brasileira foi marcada tanto por avanços, quanto por retrocessos nas constituições. É possível perceber de forma vagarosa a ampliação do direito à educação no Brasil. Ao longo da história do Brasil e dos diversos regimes de governo do País, ela avança ou retrocede. Todavia, após a Promulgação da Constituição de 1988, levando em conta que a educação assumiu o *status* de direito social, as políticas públicas foram ampliadas para estudantes na educação básica e, além disso, com o aumento da influência dos grupos sociais que historicamente não tiveram acesso à escola pública, os avanços parecem ter sido inegáveis.

Tal garantia foi fundamental para atingirmos os números que temos hoje no que se refere ao estudo desse assunto. No entanto, não podemos entender que as ações que vêm sendo desenvolvidas são suficientes para suprir toda demanda educacional brasileira, principalmente, em relação àqueles que por muito tempo não estiveram presentes nas escolas públicas.

Nessa dissertação debateremos sobre algumas questões, como a inserção de gênero no currículo e a possibilidade de a escola fazer um debate sobre o tema. O intuito é responder a esses pontos, ainda que consideremos amplo o debate, mas pensando em possibilitar a oportunidade do assunto se entender para um número maior de pessoas. Para isso, apontaremos alguns argumentos que defendem a importância do tema no currículo.

Nesse sentido, a presente dissertação tece apontamentos sobre a necessidade de ampliação das políticas públicas para a permanência de alunos e alunas LGBTQIA+ no ambiente escolar, utilizando como elemento central da política, o currículo.

As discussões de gênero e sexualidade no currículo são fundamentais, pois permitem às pessoas, não heterossexuais possam viver sua orientação sexual de maneira livre, além de permitir, ainda, que sujeitos heterossexuais possam viver

suas diferentes masculinidades e feminilidades não apenas no ambiente escolar, mas também em sociedade.

Gênero e sexualidade são marcadores que falam sobre identidades. Gênero pode ser definido com construções sociais sobre ser homem, mulher ou nenhum deles, já a sexualidade ou orientação sexual é compreendida pela manifestação do desejo sexual e afetivo. É imperioso pensar que os desejos sexuais e as construções de identidades acontecem durante os anos dedicado à educação básica. Portanto, a escola deve estar aberta ao debate e à abordagem dos temas no território escolar e nos seus currículos.

Todavia, devido aos padrões hegemônicos construídos ao longo da história, a heterossexualidade foi definida como a única forma de viver a sexualidade, do mesmo modo que as expressões únicas de masculinidade e feminilidade definiram o que é ser homem ou ser mulher. Na escola, essa padronização atende por nome de heteronormatividade, e parte da lógica que todos e todas são heterossexuais, assim, quando um (a) aluno (a) apresenta uma identidade de gênero e/ou uma orientação sexual dissidente, são “percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc” (SEFFNER, 2013, p. 150).

Diante disso, compete ao Estado a criação de ações para garantir que aqueles que não são vistos como “dignos (as)” de permanecerem no ambiente escolar possam permanecer e serem incluídos no contexto da escola. Isso fez com que, após diversas pressões de movimentos sociais e grupos LGBTTIQA+, o Estado brasileiro aprovou o Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT, criando diversas ações que deveriam ser realizadas em diversas áreas como saúde, educação, emprego, moradia e assistência social. Garantindo assim os direitos dessa população.

Sob esse prisma a dissertação em tela objetivou analisar a implementação do plano supracitado no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia localizado na periferia do município de São Borja/RS. Esta escola foi selecionada em virtude da ligação do autor deste trabalho em relação ao processo formativo enquanto docente, uma vez que foram desenvolvidos diversos projetos e ações voltados à diversidade nas dependências do Instituto e, a partir daí, percebeu-se uma abertura à diversidade e à oportunidade dos (as) alunos (as) expressarem sem medo as suas identidades de gênero e orientações sexuais.

Assim, nasceu o desejo em verificar as ações que eram desenvolvidas na escola e a base documental que amparava o desenvolvimento das atividades de inclusão. Diante o exposto, buscou-se analisar as diretrizes do plano, as quais foram implementadas na unidade escolar.

Destaca-se a relevância social do objeto de estudo eleito, já que a política pública se destina a criação de uma ponte entre os direitos e a população que não está conseguindo alcançá-lo. No caso em voga, o Brasil é considerado, há 13 anos seguidos, o país que mais mata pessoas LGBTTIQA+, além disso, uma quantidade significativa de alunos (as) não conseguem concluir a educação básica em virtude da homolesbotransfobia no ambiente escolar.

Logo, as discussões aqui apresentadas são fundamentais para reduzir esses índices, bem como auxiliar na construção de um espaço escolar, mais amplo, plural e democrático, que acolhe a diversidade.

Para tanto, buscou-se ao longo dos capítulos estabelecer um diálogo entre as políticas públicas, o currículo escolar, o direito à educação e os marcadores de gênero e sexualidade. Pautou-se sobre a importância dessas políticas para a formação inicial e continuada de professores (as), além da inserção desses marcadores no âmbito do currículo como forma de garantia do direito à educação.

Para realização da pesquisa, trilhou-se o seguinte percurso metodológico visando à coleta de dados: a) Entrevistar a diretora que iniciou os debates, acolhimento e promoção da dignidade dos alunos e alunas LGBTTIQA+ no âmbito da escola; b) entrevistar a Coordenadora da 35ª Coordenadoria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, buscando conhecer ações e projetos desenvolvidos no âmbito da diversidade, do gênero e da sexualidade, que culminam nas práticas educativas das escolas do estado e, especialmente, da região; c) Entrevistar as gestoras da escola e vivenciar as ações desenvolvidas pela gestão no âmbito da promoção dos direitos de alunos e alunas LGBTTIQA+, sobretudo com um olhar para as ações pautas pelo PNCDH; e , d) Entrevistar professores e professoras, que atuam no ensino médio, sobre sua compreensão a respeito dessas temáticas gênero, sexualidade, diversidade e sobre a inclusão do assunto no currículo e nas suas aulas, e ainda, questioná-los a respeito de suas formações em relação ao tema.

Quanto a análise das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo balizada por Laurence Bardin (2011), que aponta como possibilidade a análise do que foi dito

em meio a uma investigação, construindo e exibindo concepções sobre o objeto de estudo. Além disso, aponta a necessidade de uma análise rigorosa dos dados coletados e sugere o seguinte procedimento: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E GÊNERO: UM DEBATE NECESSÁRIO!

A democratização da educação básica no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88, oportunizou uma ampliação na entrada de alunos (as) no ambiente escolar. Os grupos que historicamente estiveram fora da escola, como negros, mulheres, pessoas LGBTQIQA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexo, Queer's e Assexuais e outras identidades e sexualidades que não estejam representadas na sigla), alunos (as) oriundos (as) da periferia e do campo, indígenas, quilombolas e outros que carregam algum(ns) marcador(es) social(is) da diferença foram inclusos enquanto números, mas não houve nenhuma alteração na estrutura da escola para inseri-los no currículo e, especialmente, torná-los pertencentes a sua nova realidade.

De acordo com os dados do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil (1996), houve um crescimento no número de matriculados (as) na educação básica após 1980, além disso, há uma distinção da ampliação, de acordo com os marcadores de gênero, cor e regionalidade.

QUADRO 01: NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDOS NO BRASIL 1960-1990

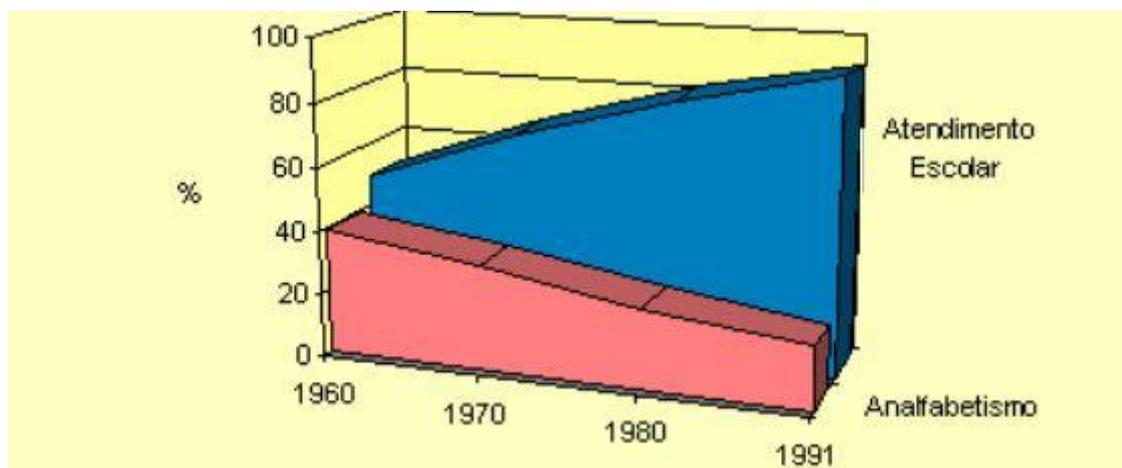
NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDOS BRASIL 1960 a 1990				
	1960	1970	1980	1990
Gênero				
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9
Cor				
Branco	2,7	...	4,5	5,9
Preto	0,9	...	2,1	3,3
Pardo	1,1	...	2,4	3,6
Amarelo	2,9	...	6,4	8,6
Regiões				
Norte/Centro-Oeste	2,7	0,9	4	...
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento Humano no Brasil, 1996.

Outro dado importante para compreender o aumento do ingresso das classes populares na escola pública está relacionado a redução significativa do número de analfabetos (as) no Brasil, após a década de 1960, e com maior índice após o processo de redemocratização. Ainda que os números relacionados ao analfabetismo estivessem altos, na década de 1990, a redução é significativa, em

contrapartida ampliação do acesso à escola teve aumento, conforme apresenta o gráfico abaixo.

GRÁFICO 01: ANALFABETISMO E ATENDIMENTO ESCOLAR 1960-1991



Fonte: IBGE (analfabetismo) e MEC/SEDIAE/SEEC (atendimento escolar)

Esse processo culminou na luta de diversos movimentos sociais para a necessidade da criação de políticas públicas, como cotas, programas de formação continuada para professores (as) que oportunizassem o acesso e a permanência desses sujeitos em sala de aula. Nessa perspectiva, o Governo Federal aprovou em 2004, o “Brasil sem Homofobia”, programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB¹ e promoção da cidadania homossexual. O programa pontua que seu objetivo é:

A expectativa é que essa integração interministerial, em parceria com o movimento homossexual, prospere e avance na implementação de novos parâmetros para definição de políticas públicas, incorporando de maneira ampla e digna milhões de brasileiros. As políticas públicas traduzidas no Programa serão exitosas porque é uma decisão de todos, elaboradas pelo consenso. Entretanto, a participação de cada um de nós como cidadão é importante para a consolidação dos direitos humanos como direito de todos (BRASIL, 2004, p. 7).

Essa integração interministerial² resultou na criação, em 2009, do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais que tem em seus objetivos a criação de políticas

¹ Sigla utilizada em 2004. No entanto, foi se modificando ao longo dos anos.

² O Programa Brasil sem Homofobia elencava a necessidade de criação de ações entre diversos ministérios, em especial os da Educação, Saúde e Trabalho.

públicas para a população LGBT. Dessa forma, o plano compreende que a implementação de políticas públicas voltadas para esses atores sociais é fundamental para garantia dos direitos sociais mencionados pela Carta Magna de 1988.

Cabe ainda mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 destaca a importância da criação de acesso e permanência as crianças e adolescentes em idade escolar. A legislação vai pontuar ainda que essa idade é compreendida dos 4 aos 17 anos e engloba ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, a presente dissertação traz apontamentos sobre a necessidade de ampliação das políticas públicas para a permanência de alunos e alunas LGBTTIQA+ no ambiente escolar, utilizando como elemento central da política, o currículo.

A questão referente ao gênero ganhou espaço nos noticiários, nas pautas envolvendo educação, na política, no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, nas igrejas, nas redes sociais, como *facebook*, *twitter*, *instagram* e nos debates entre os candidatos à presidência em 2018. Mas o que é gênero, afinal? Qual o motivo de tanta discussão sobre isso?

Não existe uma data certa para surgimento do conceito de gênero, mas pode-se afirmar que a palavra começou a ganhar visibilidade a partir da publicação do livro “Problemas de gênero feminismo e subversão da identidade” escrito pela filósofa norte americana Judith Butler em 1990. Em sua obra, a autora faz diversos questionamentos sobre as funções que são atribuídas a homens e mulheres e, a partir disso, afirma que esses papéis são construções sociais. Nesse sentido, o conceito de gênero é compreendido como os papéis atribuídos em cada sociedade a “ser homem” e “ser mulher”.

Cada sociedade, devido às suas características culturais, regionais, religiosas e políticas, determinam um conjunto de fatores que ditam como os homens e as mulheres devem agir, se vestir e demonstrar seu desejo sexual e afetivo. O grande problema que se manifesta a partir dessas terminações pré-estabelecidas é que não existe uma única forma de “ser homem” ou “ser mulher” quando determinado pelo nascimento com determinado órgão genital ou há ainda identidades são diferentes das determinações biológicas definidas pela genitália. Existem diversas formas de “ser homem”, “ser mulher” ou até mesmo negar o modelo binário e, por esse motivo, denominamos de masculinidades e feminilidades. É provável que em algum

momento da vida todos já tenham ouvido alguém dizer “homem não chora!”, “menino tem que brincar de carrinho e menina de boneca”, “rosa não é cor de menino”, “menina não podem usar esse tipo de roupa”, tudo isso, contribui para a criação de padrões hegemônicos de masculinidade e feminidade.

A sociedade brasileira vem passando por diversas modificações nos últimos anos e precisamos nos atentar a isso, pois o que se debate aqui tem impacto direto na vida das pessoas. Eximir-se da discussão é negar o princípio constitucional de que todos são iguais e não se pode ter discriminação por sexo, raça, religião, cor e quaisquer forma de distinção. Tendo em vista que as diversas formas de “ser e existir” estão presentes na escola, nos ambientes de trabalho, nas ruas, nos restaurantes e nos bares, e precisamos ampliar os debates a fim de parar o preconceito. Ainda é oportuno mencionar que o Brasil é um dos países que mais mata pessoas LGBTTIQA+ no mundo. Segundo o Grupo Gay da Bahia (2018), uma entidade que faz pesquisas relacionadas à violência contra a população LGBTTIQA+ no Brasil, a cada 16 horas um LGBTTQ+ é morto no País em decorrência da homofobia³.

É sob o aspecto de ir contra a hegemonia que é necessário a discussão sobre a importância do processo de democratização da educação básica no Brasil, processo esse que pontuou diversas modificações na estrutura das escolas públicas brasileiras, principalmente, pela chegada de novos públicos à sala de aula. Eles trouxeram consigo as mais diversas formas de ser e existir. Um dos grupos que tornaram o ambiente de ensino mais plural foram os LGBTTIQA+ com a sua “saída do armário”, entretanto esses grupos ainda sofrem preconceito e exclusão dentro do contexto escolar.

Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2016) entrevistou 1.016 estudantes do Distrito Federal e de todos os estados brasileiros, exceto o Tocantins. A pesquisa teve como objetivo traçar as inseguranças dos alunos e alunas LGBTTIQA+ em todo território nacional. O público alvo do estudo foi de jovens com idades entre 13 e 21 anos de idade.

³ Refere-se à aversão ou discriminação contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, transgênero, ou travestis, baseada na expressão de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Através dessa pesquisa é possível afirmar que os alunos (as) LGBTTIQA+ não se sentem seguros (as) nem pertencentes ao ambiente escolar. Quando questionados (as) sobre os fatores que fazem eles (as) sentirem-se dessa forma, 60,2% responderam que é devido a sua orientação sexual, 42,8% apontaram a forma de expressar seu gênero e 14,2% afirmam que os motivos de tais sentimentos derivam de sua identidade de gênero (ABGLT, 2016).

Outro fator importante são os espaços evitados por eles, visto que em sua maioria são espaços generificados⁴ e, portanto, podem ocasionar algum tipo de agressão. De acordo com os dados, 38,4% evitam os banheiros nas escolas, 36,1% desviam-se de aulas de educação física e 30,6% não frequentam vestiários (ABGLT, 2016).

Embora as questões de gênero e sexualidade estejam presentes na escola, como por exemplo, nos banheiros, nas mesas, nas cadeiras, nas paredes, nos quadros e nas rodas de conversa, elas quase não aparecem nas aulas e, por consequência, existe apenas a reprodução dos discursos que são velados por preconceito, desconhecimento e conservadorismo. Sob esse viés Silva aponta:

A sexualidade, embora fortemente presente na escola, raramente faz parte do currículo. Quando a sexualidade é incluída no currículo, ela é tratada simplesmente como questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos reprodutivos (SILVA, 2015, p. 108).

É preciso repensar o currículo escolar com a inserção de novos temas e discussões, possibilitando, assim, que os alunos e alunas que não estejam “enquadrados” dentro do padrão hegemônico da escola sejam inclusos e respeitados dentro de suas diferenças. As discussões de gênero e sexualidade no currículo são fundamentais, pois permitem que as pessoas não heterossexuais possam viver sua orientação sexual de maneira livre, além de permitir que sujeitos heterossexuais possam viver suas diferentes masculinidades e feminilidades não apenas no ambiente escolar, mas também em sociedade. A escola precisa rever seus modos de funcionamento, especialmente curriculares para não beneficiar os representantes da hegemonia. É preciso entender que:

⁴ Espaços onde há predominância de um único gênero. Exemplo: banheiros, vestiários e etc.

Nas questões de gênero e sexualidade a norma atende pelo nome de heteronormatividade. Mas as escolas não são lugares onde apenas habitam meninos e meninas heterossexuais. E, mesmo estes, não têm todos os mesmos modos de viver sua masculinidade ou feminilidade (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p. 67).

Perceber que os espaços escolares e, sobretudo, o currículo escolar são estruturados a partir de um modelo dicotômico e binário, é abrir margem para que aqueles que fogem desse padrão e não se reconheçam nele, sejam “percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc” (SEFFNER, 2013, p. 150).

As políticas públicas possuem um papel fundamental no processo de enfrentamento das múltiplas violências, preconceitos e discriminações. Nesta pesquisa, o eixo da análise são as Políticas Públicas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades como mecanismos para combater à LGBTfobia. Mas o que seriam as chamadas “Políticas Públicas?” E como elas atuam? No tocante a isso, Mainardes (2006) pesquisador que aborda a relação das políticas públicas e curriculares afirma que:

Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. A Análise de políticas, assim, precisa analisar o papel das idéias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamentam a política e os mediadores das políticas (atores) (MAINARDES, 2006, p. 161).

Por esta razão é importante aprender o valor das políticas públicas voltadas à população LGBTTIQ+ e como elas atuam para o reconhecimento de direitos, tanto no plano jurídico, como da autonomia, da educação e da proteção à intimidade e de outras especificidades, próprias aos direitos fundamentais⁵ dos indivíduos. Partindo dessa assertiva, entende-se que a elaboração e a articulação de uma política pública dependem também dos interesses que os vários atores sociais têm em mitigar a reprodução das desigualdades sociais, do racismo estrutural e das formas

⁵ **Direitos fundamentais** são aqueles inerentes à proteção do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e elencados na Constituição Federal de 1988.

de violência, principalmente a letal, que atinge majoritariamente as populações pobres e negras, quase sempre jovem, de nosso país

Sobre essa questão, Louro (2008, p. 81) nos ensina que, “a sexualidade está presente na escola e faz parte dos sujeitos e que é algo inerente a eles, não podendo ser desligada ou ignorada.” Não resta dúvidas que, de forma sistêmica, a escola exerce um papel fundamental na mudança desse quadro.

Observa-se no decorrer da história que uma das formas usadas pela escola para separar, negar, desviar ou ocultar os sujeitos é a prática cotidiana na qual são envolvidos os alunos (as). Nela ocorrem os processos de “fabricação dos mesmos”, na perspectiva de Foucault, discutida em sua obra “*Vigiar e Punir*”, de 1987. Ainda que se espere da escola uma contribuição para que os indivíduos sejam solidários, empáticos, altruístas, tolerantes, que lidem de forma respeitosa (ética e moral) com a pluralidade humana, a instituição de certa forma contribui para que os “desviantes” sejam rejeitados e afastados. Nessa linha de raciocínio, Louro (2008) argumenta que “a escola fabrica, produz ou reforça os sujeitos, a produzir identidades étnicas, de gênero, de classe, legitimando as desigualdades” (LOURO, 2008, p. 85).

Essa produção é realizada por meio do currículo escolar, como explica Thomas Popkewitz (2011, p. 174), “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’”. Dessa forma, os conhecimentos são objetos de luta e de conflito. Aquilo que compõe o texto curricular é resultado de processos de seleção, organização, distribuição, transmissão e atribuição de legitimidade a determinados tipos de conhecimentos. Como nos mostra Michael Apple (2011, p. 71), “o currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.”

Nessa dissertação debatemos sobre duas questões importantes: a forma de inserir gênero no currículo e a possibilidade de a escola fazer esse debate? Ainda que consideremos amplo o debate, tenta-se responder a esses questionamentos, pensando em possibilitar uma ampliação do diálogo e apontar alguns argumentos para necessidade iremos defender a importância da inserção de gênero no currículo.

Como abordado anteriormente, a promulgação da Constituição Federal de 1988 iniciou o período da democratização efetiva da educação brasileira, no entanto a chegada em maior número no ambiente escolar de pessoas negras, pobres, filhos e filhas de trabalhadores e junto com eles as diversidades de classe, raça, gênero,

culturas e outros marcadores sociais da diferença não tiveram assegurada uma política de permanência no espaço escolar. Isso se explica tendo em vista o fato de que historicamente a escola é um espaço onde os educandos não brancos, não cristãos, os indígenas, quilombolas e alunos e alunas LBTTIQA+ sempre foram rejeitados por não se enquadrarem dentro do padrão heterossexual e cisgênero. Diante disso, o Governo Federal criou algumas ações para a permanência desses indivíduos na escola e, sobretudo, para que se sintam pertencentes e representados dentro do currículo.

As homossexualidades repercutem na vida política e, também, nas práticas escolares, inclusive nos projetos e planos pedagógicos repletos de contradições, fatores que, como discutimos anteriormente, podem legitimar ou ressignificar as discriminações existentes, como as que são impostas à pessoa LBTTIQA+.

Nesse cenário, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCNs (1997) são referências quanto às temáticas de gênero e sexualidade. Na Educação, porém, eles não são suficientes, mas é importante lembrar que existe uma gama de instrumentos legais e de diretrizes nos quais os docentes podem amparar iniciativas de promoção da diversidade sexual e de gênero na escola.

Segundo os PCNs, há registros de trabalhos sobre sexualidade nas escolas brasileiras desde a década de 1920. Nesse período, o objetivo de debater sexualidade na escola está ao viés higienista do momento, enfocando na importância do ensino de educação e o interesse moral e higiênico do indivíduo e para o “interesse da raça” (SILVA, COSTA, MÜLLER, 2018). Nos anos de 1990, o tema se intensificou nos conteúdos curriculares da educação básica em virtude da “preocupação dos educadores com o aumento da incidência de gravidez na adolescência e com o risco de infecção pelo vírus HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) na população jovem.

O primeiro documento criado como orientação para realização da inserção da temática na escola foi os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN em 1997, que dedicou um capítulo apenas para descrever a importância de tal abordagem, bem como contextualizar como deveria ser trabalhada. O PCN destacava que a inserção dos temas em sala de aula visa a garantia da dignidade humana e o respeito à diferença.

Já em 2004, o Governo Federal criou o Programa Brasil sem Homofobia,

programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Entre suas metas estava a criação de políticas para a população LGBTTIQA+ nos diversos âmbitos, tais como: saúde, educação, trabalho, esporte, lazer e entre outras. Essas ações foram materializadas na criação, em 2009, do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, o plano traçava algumas estratégias que deveriam ser desenvolvidas Estratégia I a) promoção e defesa da dignidade e cidadania LGBT, b) promoção e socialização do conhecimento, c) formação de atores, d) defesa e proteção dos direitos da população LGBT, e) sensibilização e mobilização de atores estratégicos. Já a segunda estratégia a) visava a implantação sistêmica das ações de promoção e defesa da dignidade e cidadania LGBT; integração da política de promoção da cidadania LGBT com as demais políticas públicas; promoção da cooperação federativa; d) articulação e fortalecimento de redes sociais; e) articulação com outros Poderes; f) cooperação internacional; g) gestão da implantação sistêmica.

As expectativas deste plano para a efetivação de uma Política Pública no que tange à educação são pautadas nas ações que tratam deste assunto.

1.1.1 Incluir recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento ao preconceito e à violência por orientação e identidade de gênero nos Editais de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

1.1.2 Incluir a população LGBT em programas de alfabetização, instituir e ampliar programas e projetos na área de saúde e educação nas escolas públicas do país.

1.1.4 Fomentar os temas relativos à “legislação e jurisprudência LGBT” no âmbito do Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito.

1.2.2 Criar um projeto de cooperação público-governamental de extensão nas escolas públicas, utilizando produções artístico-culturais com temática de sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero, com recorte de raça e etnia, como forma de educar para a cidadania e inclusão.

1.3.1 Inserir nos livros didáticos a temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, considerando recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero e socioeconômica, os novos modelos de famílias homoafetivas, com ênfase nos recortes de raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero.

1.3.2 Incluir as temáticas relativas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas ações de Educação Integral.

1.4.2 Produzir e/ou estimular a confecção e a divulgação de materiais

didáticos e paradidáticos e de materiais específicos para a formação de profissionais da educação para a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, inclusive em linguagens e tecnologias que contemplem as necessidades das pessoas com deficiências.

1.4.3 Produzir, apoiar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, para contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do preconceito, da discriminação e da violência sexista e homofóbica.

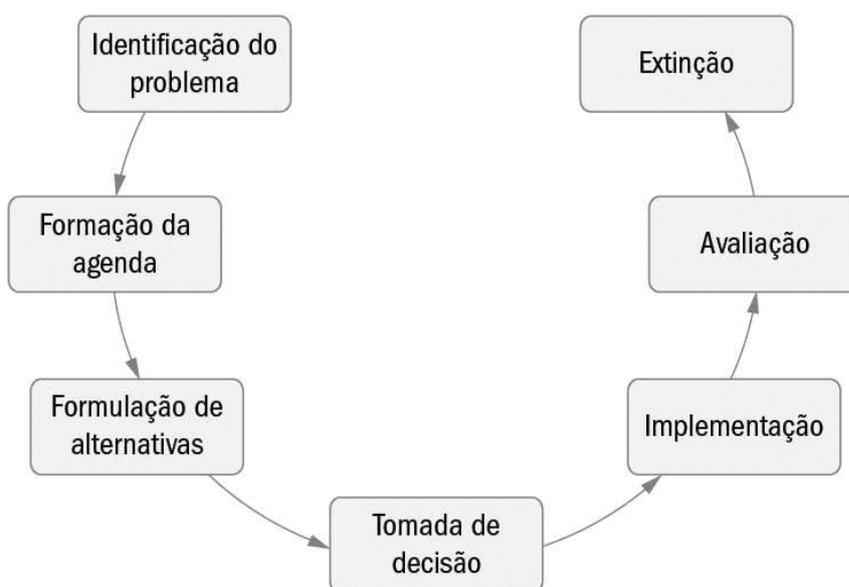
1.4.4 Estruturar metodologia que permita categorizar as questões de orientação sexual e identidade de gênero no sistema de coletas de dados educacionais, para o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas de educação, incluindo indicadores de violência por motivo de orientação sexual e de identidade de gênero.

1.4.6 Incluir nos programas de distribuição de livros para as bibliotecas escolares obras científicas e literárias que abordem as temáticas de gênero e diversidade sexual para os públicos infanto-juvenis e adultos.

2.6.1 Criar no Ministério da Educação, bem como nos órgãos afins nas instâncias estaduais e municipais, uma coordenadoria específica de políticas para LGBT (BRASIL, 2009, p. 21-40).

Os itens mencionados pelo plano fazem parte do ciclo das políticas públicas pontuados por Secchi (2012, p. 34). Este autor entende que, para a construção de uma política pública, é necessária uma evolução de dados, a saber: “identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção”.

IMAGEM 01: CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS



Fonte: Leonardo Secchi, 2012.

O ciclo de políticas públicas é importante para pensar no assunto desde a identificação do problema até a fase de extinção quando todos os objetivos forem alcançados. Nesse sentido, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos da População LGBT - PNCDH foi criado para garantir direitos a população LGBTTIQA+ que não estavam sendo assegurados, mas somente a partir de diversas ações de provocações ao Estado brasileiro pela garantia de direitos de uma parcela da população que não estavam sendo assegurados, especial pela triste estatística de o País ser o líder no ranking internacional de mortes envolvendo pessoas LGBTTIQA+.

A criação dessas ações afirmativas que viessem ao encontro desta busca incessante pela igualdade de direitos de pessoas LGBTTIQA+ tornou-se um problema que necessitava da intervenção governamental para criar oportunidades igualitárias para todos (as), tentando, assim, minimizar e equiparar este público até então desprovido de uma política pública sólida.

O PNCDH apresenta uma quantidade significativa de ações para serem desenvolvidas no âmbito da educação, desde a educação básica até a pós-graduação, pois a permanência ou o acesso da população LGBTTIQA+, assim como acontece hoje, encontrava-se prejudicada. Objetivando verificar a implementação da política pública no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia – IEPFG, elencou-se as seguintes diretrizes do plano para análise nessa dissertação: 5.15. Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero; 5.23. Intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação das políticas públicas: o combate à homofobia requer ações integradas entre as áreas da educação, saúde e segurança, dentre outras; 5.29. Educação e informação da sociedade para o respeito e a defesa da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; 5.32. Formação e capacitação contínua de atores públicos e sociais na temática da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; e 5.46. Desenvolvimento de ações e práticas de Educação em Saúde nos serviços do SUS e de Educação em Saúde nas Escolas com ênfase na orientação sexual e identidade de gênero.

A escolha dessas diretrizes para análise parece atender de forma mais direta a escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, assim conseguiu-se verificar quais elementos relacionados à educação básica foram implementados através da política

pública no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia, bem como saber quais elementos que, embora perpassem a atuação docente, não são definidos pelo professorado, mas sim pelos agentes burocratas do Estado.

Pelo exposto, pode-se destacar que, para Monteiro Júnior, a política pública para alguns grupos

É uma ação compensatória, reparatória e preventiva de atuação ampla que se inserem no campo da promoção de igualdade, visando corrigir uma situação de discriminação e desigualdade de certos grupos no passado, presente e futuro, através da valorização social, política e cultural desses grupos (MONTEIRO JÚNIOR, 2010, p. 270)

D'Araújo (2010, p. 40) corrobora dizendo que

Cada parte, Estado, Sociedade e Governo têm funções definidas, mas elas podem atuar conjuntamente, de forma congruente e sinérgico. Toda a discussão permeia uma linha de pensamento que diz que o Estado pode ser um problema, mas também pode ser a solução. Ou seja, o Estado é um problema quando age de forma predatória e é uma solução quando atua de forma responsável e transparente.

Nesse sentido, as políticas públicas que tratam da educação, a exemplo de outras, estão delineadas em uma base social, em que os atores sociais mostram suas reais necessidades. As esferas governamentais através do levantamento do problema, seja por meio de estatísticas, seja através de agentes interlocutores, principalmente as mídias, estão sensibilizando-se para buscar uma solução que minimize tais ocorrências.

Segundo Perez (2006, p.168)

(...) as bases para o nascimento de uma legitimidade fruto da adesão racional da sociedade a um conjunto de medidas concretas, políticas ou programas que esta ajudou a formular, decidir e muitas vezes executar. Fala-se, pois de uma legitimidade que ao mesmo tempo, em que decorre a aproximação entre a Administração e a sociedade reforça os vínculos entre elas. Legitimidade que é essencial para o êxito das políticas públicas. (...)

A política pública é fundamental para se pensar o contexto que está sendo abordado no pós-democratização da educação básica, ainda se tem um currículo escolar pautado em uma educação excludente. Ou seja, mesmo com os novos grupos ocupando a sala de aula, não houve de maneira correta a efetivação da

abordagem de gênero, de sexualidade e de outros marcadores sociais da diferença.

Nesse sentido, concorda-se com Vianna (2004, p. 92) ao afirmar que: “a importância de efetuar tais transformações liga-se à necessidade de reestruturação da legislação para que se afine efetivamente com os princípios de direitos humanos e ao processo mais amplo de mudança da moral e dos comportamentos sexuais.”

O Brasil precisa atentar-se às necessidades dos grupos escolares não hegemônicos, já que as especificidades de abordagens curriculares, de temas e tratamento precisam ser pensados também como parte da garantia do direito à educação. Estar no espaço escolar não significa sentir-se pertencente a ele, ou ainda, ter condições para permanecer nele.

3. ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL, POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO

3.1 ORIGEM DA ESCOLA PÚBLICA

Pensar na escola pública brasileira sem remeter-se ao seu processo de construção ao longo da história do Brasil seria uma grande falha, uma vez que durante séculos ela se molda ao formato que temos hoje. Para construir essa perspectiva, é necessário compreender os elementos que moldaram a trajetória da educação do Brasil Colônia até os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988.

A educação constitui-se ao longo dos séculos como um marcador de poder, riquezas e privilégios. Os educandários brasileiros sempre estiveram como um braço das elites para determinar como seria dividido o Brasil e, fundamentalmente, para perpetuar as desigualdades sociais.

No Brasil Colônia, a educação era considerada um meio para catequizar os povos originários⁶. Foi através dos padres Jesuítas que a Igreja Católica adentrou no território brasileiro buscando “civilizar” os povos originários e através da religião católica modificar seus costumes e práticas para futuramente transformá-los em mão de obra dócil e inseri-los na civilização. Nesse período, devido a organização do território brasileiro e do trabalho desenvolvido não havia necessidade de mão obra letrada, apenas pessoas que desenvolvessem trabalho árduo e estivessem ligadas à religião. Tal aspecto justifica-se por uma economia agrícola e rudimentar, ou seja, o não letramento possibilita uma mão de obra submissa. Em outras palavras, “o proposto pela pedagogia jesuítica era a pratica das virtudes, o amor nas virtudes sólidas” (PAIVA, 2000, p. 50)

A Companhia de Jesus desenvolveu um papel notório no processo de construção da formação da identidade educacional do Brasil Colônia, considerando que seu objetivo central estava na conversão dos povos originários a fé cristã e, com isso, auxiliar no processo de subordinação ao homem branco europeu. Sob esse viés, a educação desenvolveu um papel voltado a elite. De acordo com Ribeiro

A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era

⁶ Ao longo texto utilizaremos a terminologia povos originários para denominar os índios.

exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Desse modo, os primeiros séculos da história brasileira, após a colonização, foram marcados por dois princípios, o primeiro era ampliar o número de sacerdotes para fortalecer a Igreja no processo de construção da identidade de uma colônia cristã, e o segundo era formar filhos da elite em Portugal para continuar os negócios da família. Outrossim, Ribeiro (1993, p. 16) pondera que “da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente”.

De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2007) podemos dividir a educação no século XVI em três fases.

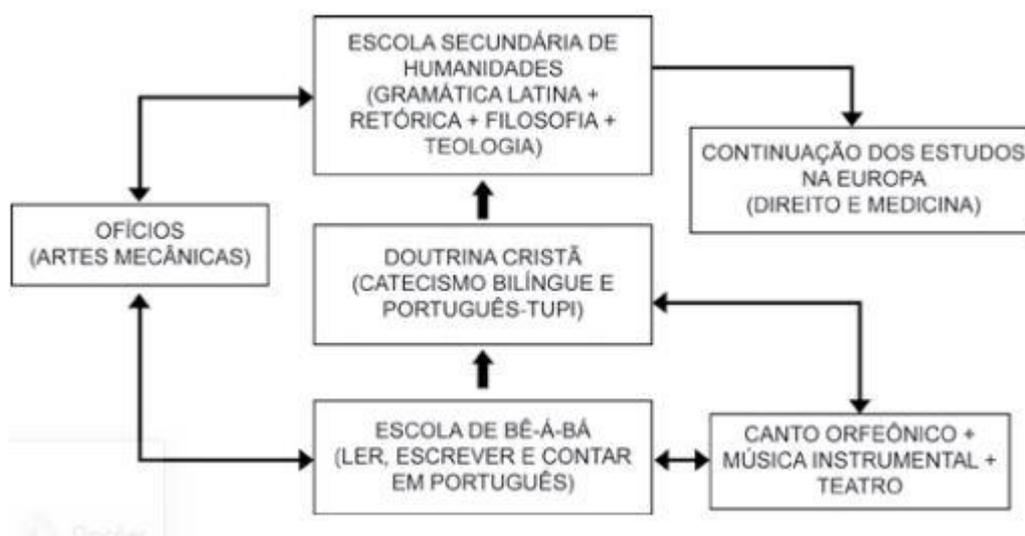
QUADRO 02: FASES DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XVI

Fase 01	De 1549 a 1556	Basicamente focada na catequização, em especial de crianças indígenas, e na adaptação dos jesuítas a essa nova realidade, inclusive quanto à língua tupi, que foi traduzida por eles.
Fase 02	De 1556 a 1570	Todos os jesuítas tinham acesso às constituições, documentos orientadores dos preceitos educativos da Companhia de Jesus, e um versão do Ratio Studiorum.
Fase 03	De 1570 a 1599	À medida que os indígenas do litoral vão sendo dizimados e o modelo colonizador de monocultura, latifúndio e trabalho escravo era estabelecido, diminuiu o número de casas de bê-á-bá e aumento o de colégios.

Fonte: Ferreira Júnior, Bittar (2007, p. 34).

Padre Manuel da Nóbrega assume um papel importante na tentativa de organização do sistema educacional brasileiro e unifica aos jesuítas desde as escolas de bê-á-bá até os colégios de formação jesuíta e acaba, dessa forma, culminando no sistema apontado na estrutura abaixo:

IMAGEM 02: ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL JESUÍTICO NO BRASIL COLONIAL (1549-1759).



Fonte: Bittar; Ferreira Júnior (2007).

Somente no século XVIII que Marquês de Pombal vai desenvolver diversas reformas na estrutura educacional brasileira, dentre elas, a mais significativa, que foi quando a Igreja deixou de administrar a educação, passando esse poder para as mãos do Estado. No entanto, essa mudança só se concretizou com o financiamento educacional, já que a Igreja continuou com forte influência na escola.

Já no Império houve uma tentativa de ampliar o acesso à educação no Brasil, mas ele ainda continuou restrito às elites. Embora a Constituição Imperial de 1824 fosse enfática em relação ao direito educacional a todos os cidadãos, é preciso destacar que nesse período eram considerados cidadãos apenas homens brancos, ou seja, a escola pública era destinada apenas a esse público.

O Império Brasileiro tinha por objetivo fornecer elementos tidos como básicos para a educação das crianças brasileiras, como, por exemplo, o conhecimento sobre a Língua Portuguesa, as quatro operações básicas da Matemática, conhecimentos da Religião Católica e a História do Brasil. De acordo com a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827:

Art. 6: Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil (BRASIL, 1827, s/p).

A tentativa de efetivar uma política de Educação Popular no Brasil, ou que podemos chamar de educação para as classes populares, durante o Império não ocorreu em virtude de diversos motivos, citados a seguir: a) Falta de professores/as com formação; b) Salários baixos para os profissionais da educação e, c) Ausência de locais (escolas) para que o ensino pudesse ser realizado. Além disso, cabe destacar que por ser um período onde a escravidão estava presente e o trabalho era voltado ao campo, apenas os (as) filhos (as) dos mais ricos poderiam dedicar-se ao estudo e abdicar-se do trabalho.

Mesmo com o fracasso da educação para as classes populares proposta em sua primeira Constituição, o Império buscou outras alternativas para conseguir efetivar sua política de acesso à Educação Básica no Brasil. Em janeiro de 1838, no Rio de Janeiro, capital do Império, foi fundado o Colégio Dom Pedro II, que deveria servir como modelo para todas escolas básicas, mas não houve adoção dele como referência para as instituições. De acordo com Saveli (2010, p. 131):

Na verdade, ele [o colégio] ficou sob a jurisdição da Coroa e, por muito tempo, foi o único autorizado para realizar exames parcelados para conferir o grau de bacharel, título indispensável para o acesso aos cursos superiores.

O Colégio Dom Pedro II embora tenha sido criado na tentativa de servir como exemplo para as demais escolas não conseguiu obter êxito, em virtude de sua estrutura superior aos demais e do alto investimento do Império para seu funcionamento. Com a política de padronização das escolas do Império ineficaz, “as iniciativas para a criação das primeiras escolas normais ficaram a cargo de alguns governos de províncias” (SAVELI, 2010, p. 131). A Proclamação da República em 1889, oportunizou uma mudança no regime político do Brasil, mas não realizou mudanças significativas no campo da Educação. Um dos motivos que podemos destacar para as mudanças quase insignificantes está no fato de que a alteração do regime veio atender os interesses econômicos da elite que estava insatisfeita com o Império, pois suas possibilidades de ascensão ao poder eram praticamente nulas.

Saveli (2010, p. 132) destaca que “a destituição do regime imperial pelas armas destruía um regime político, mas não criava outro voltado para a democratização de direitos sociais e políticos da população brasileira”. Mesmo com todos os ideais liberais que o novo regime trouxe, dentre eles, a educação como um

direito social, não houve um pensamento para as questões pedagógicas das escolas públicas. Ao contrário, foram criados marcadores para exercício da cidadania, dentre eles podemos destacar como o principal a proibição do voto dos analfabetos, que eram maioria da população (em sua maioria filhos de escravos e pequenos agricultores).

Neste cenário de esquecimento da educação primária, diversos intelectuais brasileiros preocupados com as perspectivas e os rumos que a educação no Brasil fundaram em outubro de 1924 no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação – ABE, cujo objetivo era realizar conferências nacionais em diversos estados para tencionar reformas pedagógicas no sistema de ensino posto no Brasil. A década de 1920 é marcada por diversas reformas no campo educacional, algumas tencionadas pela ABE, e outras pela necessidade de inserção no mercado capitalista que o Brasil começa a integrar na busca do desenvolvimento industrial. Saveli (2010, p. 133) pontua que:

As questões relativas à organização do tempo, ampliação de escolaridade obrigatória, alocação de recursos para implementação das mudanças, aumento de vagas, enfim, questões estruturais e pedagógicas promovem grandes turbulências no sistema de ensino, tanto para as escolas públicas como privadas.

Essas mudanças estruturais da educação brasileira integram o período de aceleração capitalista. Bittar e Bittar (2012, p. 158) afirmam que “em termos políticos, o período está compreendido entre dois processos vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano”. Nesse sentido, é preciso compreender que a inserção no mercado industrial demandou mão de obra qualificada para o manuseio de máquinas que estavam sendo importadas. Portanto, o governo deveria fornecer o suporte mínimo para qualificação profissional no Brasil.

Em 1930, no governo do então presidente Getúlio Vargas, foi fundado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. A fundação do Ministério da Educação teve como objetivo a padronização do ensino ofertado nas escolas brasileiras e no auxílio da criação de uma identidade nacional. Já em 1932, um grupo de intelectuais lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que propunha: “O Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a

bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja dividia com o Estado a área da educação” (BRASIL, 1932, s/p).

Além disso, a Constituição Brasileira promulgada em 16 de julho de 1934, alterou o poder da igreja sobre a educação destacando em seu artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família, pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros e domiciliados no país, de modo que possibilite eficiente es fatores de vida moral e econômica da nação, e desenvolva no espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, s/p).

A mesma Constituição dispôs em seu artigo 152 a criação do Conselho Nacional de Educação “com objetivo de elaborar um Plano Nacional de Educação (...) esse plano deveria propor ‘ensino primário integral gratuito, laico, de frequência obrigatória, liberdade de ensino e extensivo aos adultos’” (SAVELI, 2010, p. 134). Contudo, apesar de haver grande luta do Estado para garantia do ensino público, gratuito e laico não houve uma efetivação desses ideais em um primeiro momento, em virtude da grande influência da Igreja, especialmente a Católica, que relutou e conseguiu por um longo tempo manter-se ditando as regras sobre a educação brasileira mesmo que, por vezes, de forma sutil.

Um exemplo dessa influência sutil, foi a Igreja conseguir por meio de pressão ao governo de Getúlio Vargas realizar a inserção do ensino religioso facultativo aos alunos (as), mas obrigatória nas grades escolares de escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Horta pontua que

(...) esta reintrodução do ensino religioso nas escolas não tinha apenas uma dimensão política, no sentido de obter o apoio da igreja católica para o Governo Vargas. Ela tinha uma clara dimensão ideológica. Tratava-se da utilização da doutrina católica como instrumento e luta contra as ideologias internacionalistas, de legitimação do autoritarismo e afirmação nacional (HORTA, 2005, p. 150).

A quarta constituição brasileira foi outorgada em 1º de novembro de 1937, e excluiu todas as conquistas do movimento renovador. Além disso, excluiu o texto que havia sido colocado na constituição anterior que previa a educação como um direito de todos e dever do Estado, e suprimiu tudo o que mencionava o uso de recursos do Estado para o ensino público. Saveli (2010) destaca:

O ordenamento legal de 1934, que determinou a educação como um direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. Da mesma forma, a gratuidade do ensino, conseguida em 1934, foi ignorada na Constituição de 1937 [...] (SAVELI, 2010, p. 135).

Nesse período, a educação não estava nas prioridades do Estado, mas por intermédio do ministro da Educação, Gustavo Capanema, foram promulgadas três Leis Orgânicas que, posteriormente foram denominadas a “Reforma de Capanema” (1942). Tal legislação criou o início de uma padronização do sistema educacional brasileiro.

Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas em 1946 e a promulgação da Constituição no mesmo ano, o ensino no Brasil retorna o seu caráter obrigatório e a sua gratuidade do ensino primário. Além do supracitado, o texto constitucional prevê “o direito à educação, bem como a vinculação de percentuais da receita de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino” (SAVELI, 2010, p. 136). De acordo com a Constituição Brasileira de 1946, estavam previstos ainda os percentuais que a União, os Estados, o Distrito Federal e Municípios deveriam destinar ao ensino público, tais valores quando comparados aos valores destinados hoje chegam, aproximadamente 50% do investido em Educação Pública.

A mesma Constituição previu a criação de uma Lei que fosse diretriz ao ensino no Brasil. Bittar e Bittar (2012, p. 160) destacam que “pela primeira vez, foi elaborada uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que viria a ser aprovada em 1961”. Embora o Projeto de Lei tenha tramitado durante 15 anos e ter sido apenas aprovado três anos antes da Ditadura Militar, foi de extrema importância, pois orientou o processo educacional em todo território nacional e, posteriormente serviu como orientação para Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 efetivou a descentralização do ensino proposto pela Constituição de 1946, deixando os Estados responsáveis pela organização do seu sistema de ensino, mas respeitando a obrigatoriedade de quatro anos para escolarização. Todavia, as medidas que estavam sendo adotadas desde 1946 com a promulgação da Constituição e corroboradas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 seriam esquecidas em virtude do Golpe Militar de 1964.

Em 1967, a Constituição do então novo Governo Militar, realizou diversas mudanças no âmbito educacional, tais medidas buscavam centralizar na União a

organização da escola e, sobretudo, fornece elementos para manter o governo militar no poder. No texto constitucional que destaca a ampliação no ensino fundamental de quatro para oito anos. Saveli (2010) aponta:

De acordo com a referida lei, o ensino fundamental (primário) passaria de quatro para oito anos obrigatórios. No entanto, o estabelecimento da faixa etária dos 7 aos 15 anos não representou a efetiva ampliação da escolaridade obrigatória, tendo em vista que a gratuidade era garantida apenas aos primários oficiais. Além disso, a lei educacional, vigente, Lei nº 4.024/61, ainda estabelecia que o ensino primário teria o mínimo de quatro anos e um máximo de seis anos. Isso significava que a obrigatoriedade da frequência à escola permanecia reduzida a quatro anos (SAVELI, 2010, p. 137).

Como a autora elucida, embora o governo militar buscasse uma ampliação do tempo dos estudantes na escola, não houve uma efetividade nessa tentativa, visto que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 garantia a obrigatoriedade de apenas seis anos. Houve, ainda, uma manobra do regime militar para reduzir a procura pelo Ensino Superior no país, para isso, adotou a mudança no caráter formativo — o que conhecemos hoje como Ensino Médio — que perdeu seu caráter de “formativo crítico” para assumir um caráter “profissionalizante”. Dessa forma, o estudante saía da escola diretamente para o mercado de trabalho, e o governo não necessitava investir valores tão altos no Ensino Superior Público do Brasil. As autoras Bittar e Bittar destacam que:

Com essa reforma, o regime militar pretendeu conferir um novo caráter ao segundo grau de ensino. Com o propósito de lhe conferir caráter terminal e de diminuir a demanda sobre o ensino superior, a reforma imprimiu-lhe o carimbo de ‘profissionalizante’, ou seja, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162-163).

Embora o governo tenha assumido uma política de formação profissional aos estudantes do primeiro grau no Brasil, não houve avanços significativos. Pois as escolas públicas que ofertavam o ensino de primeiro grau possuíam uma péssima estrutura, sem móveis e espaços físicos. Além disso, os professores desempenhavam muitas horas de trabalho e recebiam salários incompatíveis com a sua jornada.

Esse cenário do sistema educacional brasileiro começou a ser mudado a partir de 1985, com o fim da Ditadura Militar no Brasil. Entretanto, a garantia no texto

constitucional é efetivada apenas na Constituição de 1988. Na próxima subseção desse trabalho, propõe-se fazer uma análise sobre os avanços da educação pública no Brasil, e como os documentos e leis posteriores auxiliaram na efetiva democratização do acesso à escola pública no território brasileiro, sobretudo, dos grupos historicamente excluídos.

3.2 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

A Constituição de 1988 é marcada pelo fato de assegurar, pela primeira vez na história do Brasil, o direito à educação a todos (as) os (as) brasileiros e brasileiras, independente da classe social, etnia, idade, gênero, orientação sexual ou qualquer outro marcador que possa tornar o cidadão diferente da norma. Segundo Saveli (2010, p. 138), esse reconhecimento da diversidade e da pluralidade é oriundo de um processo “que não considerou as diferentes etnias na formação do nosso país, o que contribuiu para segregação e a marginalização das minorias de todos aqueles vistos como diferentes”. Portanto, em decorrência dos diversos regimes de governos vivenciados no Brasil, houve a necessidade de garantir a educação como um direito irrevogável que possibilitasse a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por esse motivo, a Carta Magna de 1988 explicita:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, s/p).

Foi com a garantia da educação como direito social que houve uma efetiva democratização de acesso às escolas públicas brasileiras, pois além da garantia do texto constitucional ao acesso à educação pública como dever do Estado, outros documentos foram criados para auxiliar na implementação de políticas para o acesso e permanência dos estudantes pertencentes aos grupos sociais historicamente excluídos. A Constituição de 1988 dispõe:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistências de instituições públicas e privadas de ensino;
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V- valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988, s/p).

A Constituição garante o direito à educação e vislumbra uma possibilidade de formação humanística e o seu desenvolvimento para o exercício da cidadania, o que havia sido subtraído durante a Ditadura Militar no Brasil. Contudo, o que mais chama atenção no novo texto constitucional é que no Estado Democrático de Direito está garantido aos (as) estudantes e aos professores (as) a liberdade de aprender e ensinar, ou seja, há diversidade de pensamento dentro do ambiente escolar. Tal concepção permitiu aos documentos escritos posteriores a 1988, tais como LDB, PCN's, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, Planos Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, entre outros, diversas possibilidades de ensino e de estruturação do currículo escolar, inclusive considerando as realidades regionais-sociais-econômicas/históricas que os (as) docentes estejam inseridos. Isto é, um espaço onde a instituição possa escolher sua concepção pedagógica e preparar seu currículo de acordo com a realidade dos (as) educandos (as).

Além disso, evidentemente, houve um avanço significativo no novo texto constitucional ao abordar o acesso e permanência na escola, pois nas Constituições Brasileiras anteriores houve preocupação em possibilitar o acesso aos estudantes, porém não existiu uma política para fazer com que esse (a) aluno (a) permanecesse em sala de aula. Existe uma grande lacuna entre possibilitar o acesso e garantir a permanência. Surge então o questionamento: como efetivar esse direito?

Compreender que existe uma grande diversidade entre a população brasileira que dificulta e, por vezes impede, a continuidade dos estudos de uma parcela significativa dentro do ambiente escolar fez com que o Estado pensasse em ações para a consolidação da escola pública. Dentre elas, pode-se apontar a merenda escolar, a formação voltada ao mercado de trabalho, o prosseguimento dos estudos, como estabelece o Art. 22 da Lei de Diretrizes Bases de 1996, e a obrigatoriedade de as crianças na idade escolar estarem na escola, entre outros mecanismos criados para oportunizar o acesso e permanência desses (as) estudantes.

Para além de tais ações, em consonância com a Constituição de 1988, houve também o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA⁷ de 1990, que além de garantir diversos direitos às crianças e aos adolescentes, atribuiu ao Estado a exigência legal dos direitos das crianças, sobretudo, nas questões relacionadas ao direito à educação:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...].
VII - § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade da autoridade competente (ECA, 1990, s/p).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi a primeira Lei que seguiu a Constituição de 1988, na garantia do direito à educação para as crianças e para os(as) adolescentes. Essa ação ampliou – ao menos no papel – a fiscalização sobre as crianças em idade escolar que não estavam na escola.

Um dos programas que mais oportunizou a ampliação das vagas na educação básica em território nacional foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

O FUNDEB é um fundo de natureza contábil e de vinculação estadual ou distrital que congrega recursos em sua maioria oriundos de impostos e transferências dos entes federativos objetivando cumprir o disposto no Art. 212 da Constituição Federal de 1988. Tal recurso é destinado exclusivamente para aplicação na educação básica pública dos estados e do Distrito Federal.

Nesse aspecto, o FUNDEB garante um valor mínimo por aluno (a) matriculado na educação básica de cada modalidade de ensino, ou seja, são

⁷ O Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado através da Lei nº 8.069, de julho de 1990. O documento é um conjunto de leis que garantem os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, com base nas diretrizes previstas na Constituição Federal de 1988 e nas normativas internacionais propostas pela Organização das Nações Unidas – ONU. O ECA serve como um mecanismo de proteção das crianças (até 12 anos de idade) e adolescentes (entre 12 e 18 anos), delimitando direitos e deveres.

repassados os valores às escolas de acordo com número de matriculados (as) e os recursos devem ser aplicados em ações que garantam a permanência do alunado no ambiente escolar. Portanto, podemos afirmar que o FUNDEB garante os elementos necessários para ampliação das matrículas nas escolas públicas brasileiras, assim, somando esforços para que diversos grupos sociais de diferentes etnias, classes sociais, orientação sexual, religiões e outros marcadores da diversidade⁸ cheguem e permaneçam na escola.

Com esses novos grupos presentes na escola e com uma ampliação da tentativa de permanência dos mais diversos grupos sociais na instituição, o Ministério da Educação - MEC buscou através de documentos nortear o processo de inclusão no ambiente escolar. É importante destacar que a inclusão não foi apenas de alunos e alunas na sala de aula, mas sim de novas realidades, culturas e formas de ser e existir. Diante disso, era preciso uma alteração do currículo escolar e na transposição didática do seu conteúdo, visto que o padrão hegemônico e elitista que se estabeleceu ao longo dos anos precisava ser rompido.

Logo, na busca de auxiliar os (as) professores (as) a desenvolver uma nova prática pedagógica em 1997, um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que buscavam orientar como a escola deveria abordar diversos conteúdos, dentre eles os considerados “temas transversais”.

Os temas transversais estão relacionados à cidadania e deveriam ser abordados por todas as disciplinas com o objetivo de uma formação sobre os mais diversos temas para uma boa convivência em sociedade, dentre eles estão: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, seu objetivo central é uma articulação e abertura aos novos temas e uma contextualização com a realidade local.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que

⁸ São considerados marcadores da diversidade elementos que façam que os alunos e alunas sejam distinguidos do padrão dos presentes na escola até 1988. Podemos considerar marcadores das diversidades questões que englobem gênero, sexualidade, portadores de alguma deficiência, povos originários, pessoas pobres e etc.

os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos (BRASIL, 1997, p. 25).

É possível verificar uma tentativa de ampliação das discussões que envolvem os (as) novos alunos e alunas das escolas no Brasil, e, por outro lado, há necessidade de uma reflexão sobre qual modelo de formação dos docentes, que atuam na rede básica de ensino, receberam para realizar as abordagens que estavam sendo propostas pelo documento.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE buscou elucidar novamente a educação como um direito social e impreterível e destacou a ausência de crianças em idade escolar na escola como forma de perpetuação da desigualdade social:

(...) a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo de pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (BRASIL, 2001, p. 28).

É com um olhar mais crítico e, principalmente, diante da tentativa de possibilitar que todos (as) brasileiros e brasileiras em idade escolar estejam realmente dentro da escola, que o Plano Nacional de Educação fez menção à educação como um direito social e seu papel transformador na sociedade. Dessa forma, é sob essa tentativa de ampliação do acesso, da permanência e da valorização da cultura dos novos alunos e alunas que estão chegando às escolas públicas brasileiras, que diversas leis estão sendo criadas.

Tal perspectiva visa a valorização do regional e da construção da História do Brasil através de um ensino menos eurocentrista. Dentre as leis que foram criadas estão: Lei 10.639/2003 que obriga a abordagem dos temas História da África e dos Africanos, a luta dos negros do Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro na área social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. A Lei 11.645/2008, aborda a luta dos povos indígenas no Brasil, a cultura indígena e os povos originários na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições na área social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Essas leis estão em consonância com a tentativa de reestruturar o currículo escolar, buscando uma efetivação no processo de democratização da educação brasileira.

Por fim, pode-se afirmar que a democratização da educação brasileira foi marcada por diversos avanços e retrocessos nas Constituições. É possível perceber de forma vagarosa a ampliação do direito à educação no Brasil. Ao longo da história do Brasil e dos diversos regimes de governo do país, ela avança ou retrocede. No entanto, após a Promulgação da Constituição de 1988 com a educação assumindo o *status* de direito social e com o aumento das políticas públicas para ampliação dos estudantes na educação básica e, sobretudo, da permanência dos grupos sociais que historicamente não tiveram acesso à escola pública, os avanços parecem ter sido inegáveis.

A garantia constitucional da Educação como um direito social abriu caminho para diversos documentos oficiais corroborando tal direito e, especialmente, criando estratégias para formulação de ações que visam garantir aos brasileiros e brasileiras permanecerem na escola durante a idade escolar. Esta garantia foi fundamental para atingirmos os números que temos hoje de estudantes na educação. Porém, não podemos entender que as ações que vêm sendo desenvolvidas são suficientes para suprir toda demanda educacional brasileira, principalmente, àqueles (as) que por muito tempo não estiveram presentes nas escolas públicas.

Tais sujeitos majoritariamente têm sido os não brancos e as populações oriundas das periferias. Este é, portanto, um dos maiores desafios impostos ao processo de democratização da educação básica, e ao qual a presente pesquisa pretende focar-se na próxima seção. A questão do acesso e permanência daqueles (as) que historicamente foram excluídos (as) do processo educacional, por razão da democratização, agora se fazem presentes nas escolas. Os desafios que estes grupos precisam enfrentar e as fragilidades do sistema a que estão expostos ainda são obstáculos a serem superados.

4. INSTITUTO ESTADUAL PADRE FRANCISCO GARCIA E O SEU CURRÍCULO

4.1 A ESCOLHA DA ESCOLA E PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha do Instituto Estadual Padre Francisco Garcia - IEPFG como lócus de pesquisa foi selecionada em virtude da proximidade do autor deste trabalho por ocasião do desenvolvimento de alguns projetos, com isso existe uma percepção diferente, tendo em vista o conhecimento empírico sobre alunos e alunas dessa instituição que “assumem” identidades gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais manifestam sua orientação sexual e/ou identidade de gênero sem medo de “julgamentos” ou “punições”.

Observa-se a importância de traçar um panorama de contato com a escola, como justificativa de tal escolha e, conseqüentemente, um olhar que não faça crítica de forma vazia, mas que proponha elementos que sejam inseridos no currículo escolar e/ou na prática docente como forma de qualificar cada vez mais o trabalho já desenvolvido na temática.

Meu primeiro contato com a escola foi no ano de 2015, para divulgação das atividades do projeto de extensão LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM, que objetiva a preparação de alunos e alunas de escolas pública para a prova do ENEM e, posteriormente, o ingresso no ensino superior. Na oportunidade, foram visitadas todas as turmas do segundo e terceiro anos do Ensino Médio, divulgando a ação. O que mais chamou atenção foi a presença de duas alunas transsexuais na escola. Pode parecer uma ação simples, mas seja por ocasionalidade ou não, estarem as matriculadas na mesma escola e serem as únicas de todas as que passamos.

No mesmo ano fui convidado pelo professor José Luciano Gatibonni a auxiliar na orientação do projeto de pesquisa, sobre gênero e sexualidade, de três alunas do primeiro ano do Ensino Médio. A proposta estava atrelada ao programa “Ensino Médio em Tempo Integral⁹” e a disciplina de Pesquisa, em que os (as) estudantes

⁹ O programa visa atender crianças e adolescentes de determinadas regiões do Estado em torno de uma proposta pedagógica que responda às necessidades básicas dos alunos das escolas públicas estaduais. As Escolas de Tempo Integral passam a oferecer, além de uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno inverso, atendendo os estudantes de forma completa. Além de profissionais capacitados e materiais didáticos, cada estudante recebe no mínimo três refeições diárias, garantindo melhores condições para o seu aprendizado. O programa é destinado a crianças e adolescentes de baixo poder aquisitivo, oportunizando-lhes uma maior qualidade de ensino, na medida em que são trabalhados em todas as áreas do conhecimento, ampliando, com metodologias diversificadas, os conteúdos da base curricular (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, s/p).

deveriam pesquisar um tema de seu interesse ao longo dos três anos do nível educacional.

O contato com a escola nesse momento permitiu compreender que havia uma liberdade nas manifestações das diversas masculinidades, feminilidades, gêneros, sexualidades e identidades de gênero, mas ao mesmo tempo despertou um olhar sobre quais ações eram desenvolvidas na unidade escolar para tamanha liberdade.

No ano de 2016, iniciaram-se as atividades do “Programa de Extensão Mulheres sem Fronteiras”¹⁰ através das oficinas “Fala Sério”, na ocasião percebemos que a direção e equipe de professores (as) estavam completamente disponíveis para fazer os debates e, em alguns casos, docentes sentavam para aprender e socializar suas experiências. Além disso, em diversos momentos docentes havia questionamentos tanto em corredores, como na sala de professores e até mesmo na saída da escola para sanar dúvidas sobre as temáticas das oficinas.

Diante o exposto, a escolha do Instituto Estadual Padre Francisco Garcia como locus da pesquisa em tela acontece por um acúmulo de experiências que resultam em um despertar sobre a forma que o gênero e sexualidade vem sendo discutido nos documentos oficiais da escola, no currículo e na prática escolar. Outrossim, há inquietações que surgiram a partir das falas de alunos e alunas LGBTTIQA+ que mencionaram o motivo pelo qual optaram pela escola. Ali, eles conseguiam ser quem são, o que não ocorria em outras instituições.

A pesquisa em voga objetiva conhecer a aplicação do “Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT” a partir de um estudo de caso sobre a implementação em uma escola pública no município de São Borja /RS (2009/2020), trilhou o seguinte percurso metodológico para a coleta de dados: a) Entrevistar a diretora que iniciou os debates, acolhimento e promoção da dignidade alunos e alunas LGBTTIQA+ no âmbito da escola; b) Entrevistar a Coordenadora da 35ª Coordenadoria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, buscando conhecer ações e projetos desenvolvidos no âmbito da diversidade, gênero, sexualidade que culminam nas práticas educativas das escolas do estado e, especialmente da região; c) Entrevistar, também, as gestoras da escola para

¹⁰ O programa de extensão Mulheres sem Fronteiras é um projeto vinculado a Universidade Federal do Pampa, sob coordenação da professora Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado que busca debater temas como bullying, LGBTfobia, gordofobia, violência contra mulheres, violência de gênero e outras expressões da violência no contexto intrafamiliar e extrafamiliar.

vivenciar as ações desenvolvidas pela gestão no âmbito da promoção dos direitos de alunos e alunas LGBTTIQA+, sobretudo com um olhar para as ações pautas pelo PNCDH; e, por fim, , d) Entrevistar professores e professoras que atuam no ensino médio da escola sobre sua compreensão a respeito das temáticas gênero, sexualidade, diversidade, como inserem ou não as temáticas no currículo e nas suas aulas e sobre a sua formação na temática.

Esta pesquisa ora apresentada busca investigar os marcadores de gênero e de sexualidade no âmbito da escola e do currículo escolar atribuído ao ensino médio. Para tanto, além das entrevistas supracitadas serão analisados documentos norteadores da escola como Projeto Político Pedagógico, Planos de Ensino e Planejamento anual da escola, com projetos desenvolvidos pela instituição e parcerias realizadas ao longo durante 2009-2020, período delimitado.

No que tange à coleta de dados deste estudo, foram realizadas de duas formas, a coleta que se refere à etapa documental da pesquisa e a coleta no campo. A pesquisa de campo consistiu em um momento no qual o pesquisador a campo coletar dados, presenciar a realidade e investigar fenômenos. De acordo com Chizzotti (2010) é de suma importância estabelecer o percurso a ser seguido pelo pesquisador, reconhecendo essa importância, foi seguido a rigor os passos.

Quanto a análise das entrevistas optou-se pela análise de conteúdo balizada por Laurence Bardin (2011) que aponta como possibilidade para analisar o que foi dito em meio a uma investigação, a construção e exibição das concepções sobre o objeto de estudo. Aponta, ainda, a necessidade de uma análise rigorosa dos dados coletados e sugere o seguinte procedimento: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Sob esse prisma compreende-se que a análise de conteúdo assume um papel fundamental no tratamento dos dados coletados, uma vez que

análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 41).

Tal metodologia compreende mais do que apenas analisar os diferentes conjuntos de conteúdos, sejam verbais, sejam não verbais. Há nessa perspectiva de análise uma sugestão de informações que podem não ser explicitadas na oralidade,

mas integram a totalidade dos elementos analisados. Desse modo, analisou-se a seguir os diversos pontos que julgamos pertinentes a compreensão do currículo, inserção ou ausência dos marcadores de gênero e sexualidade no currículo e os documentos que balizam as ações, a elaboração e a implementação da política pública educacional.

4.2 O CURRÍCULO DO PONTO DE VISTA DA GESTÃO

Parte-se aqui do questionamento sobre o início dos debates, dos acolhimentos e das iniciativas que promovam a diversidade no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia. Para isso, optou-se por entrevistar a professora Denise Lunardine do Amaral Cabral, que atuou como diretora em dois períodos, de 1991 a 2000 e, posteriormente, de 2002 a 2009. A entrevista partiu de um questionário semiestruturado, o que poderia ser complementado ao longo da entrevista, caso surgisse algum elemento pertinente à temática da pesquisa.

Ewerton: Professora, como começaram as discussões em torno de gênero e sexualidade no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia?

Denise: Sempre tive presente que o papel do educador e da escola é o de educar para a emancipação humana; que frequentar a escola é um direito de todas as crianças desde seus primeiros anos de vida, direito dos jovens e também dos adultos que não puderam frequentá-la na idade certa; que somos todos diferentes e que a escola pública é de todos e para todos indistintamente; que a escola deve tornar as pessoas melhores para elas e para a sociedade.

A resposta da professora aponta uma concepção de educação muito presente no Brasil nas décadas de 80 e 90, em que o direito à educação ganhou força com advento da Constituição Federal de 1988, conforme vimos no capítulo 2. O direito constitucional determina a obrigatoriedade do Estado em ofertar ensino público e gratuito a todas as crianças e adolescentes em idade escolar, além da criação de estratégias para a permanência do alunado na escola.

Outro fator a ser levado em conta é que os documentos norteadores da educação brasileira, especialmente os publicados após 1988, apontam para o papel fundamental da escola que é não só a formação científica (BRASIL, 1996), mas também o preparo para o convívio em sociedade. Por esse motivo, concordamos com Seffner (2017) quando destaca que é preciso pensar o ambiente escolar como

um espaço que articula estratégias de sociabilidade e socialização e prepara para o exercício da cidadania e a valorização do pluralismo democrático e de ideias.

Em outras palavras, é preciso pensar que o (a) estudante ao entrar no ambiente escolar não está ali apenas para o letramento científico, mas também para apreender a conviver com as diferenças que, por vezes, não chegam ao seu primeiro espaço de socialização, geralmente a família e as organizações religiosas. Portanto, sob esse olhar, ao representar o Estado, o professor assume o papel de dupla chave: “aquele que tem expertise em uma área do conhecimento e o professor como adulto de referência, servidor público que opera a política pública de educação, diferente da educação que se dá em casa” (SEFFNER, 2017, p. 24).

Sob esse prisma indagamos a ex diretora:

Ewerton: Professora, quais motivos levaram a senhora iniciar o debate e/ou ações para que os alunos e alunas LGBTTIQ+ fossem incluídos no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia?

Denise: Era comum encontrar pelos corredores da escola, no recreio, no refeitório, e até mesmo dentro das salas de aula, meninos e meninas vivendo em situação de isolamento por parte dos colegas, sendo alvo de insultos, piadinhas e humilhações travestidos de “brincadeira” em relação à sua sexualidade ou à identidade de gênero. Eu representava a escola como um todo, e a escola não pode permitir nem se omitir diante da discriminação. Um ambiente hostil, agressivo e desrespeitoso causa dor e sofrimento, além de comprometer o desenvolvimento do ser humano. Então, percebi a necessidade de implementar medidas inclusivas para poder cumprir o papel que a escola tem no contexto social.

De acordo com a professora Denise, é possível perceber que os marcadores sociais da diferença de identidade de gênero e de sexualidade continuam sendo determinantes para transformar alunos e alunas não heterossexuais e não cisgêneros¹¹ em alvo de práticas discriminatórias e, então, coube a ela, bem como a instituição escolar/Estado uma atuação imediata para reduzir ou até mesmo erradicar as violências sofridas por discentes no ambiente escolar.

Tarefa essa que não podemos considerar de fácil alcance, uma vez que a escola pública brasileira ao longo dos anos assumiu uma característica voltada ao padrão que se denomina heteronormativo, ou seja, todos os sujeitos assumem, mesmo que provisoriamente, tal identidade e quando rompem com ela passam a

¹¹ É o termo utilizado para se referir às pessoas cujo gênero é o mesmo que o designado em seu nascimento. Isto é, configura uma concordância entre a identidade de gênero de um indivíduo com o gênero associado ao seu sexo biológico (BAHIA, 2018, p. 14).

sofrer determinadas penas. A fala da professora Denise remete ao pensamento “que a escola são, em geral, um dos mais perversos espaços para um/a adolescente que performatiza marcadores sexuais contra-hegemônicos (CAETANO, SILVA JÚNIOR, GOULART, 2016, p. 225). Os dados apresentados no capítulo 1 através da pesquisa da ALGBT reforçam isso.

A reprodução das pedagogias do gênero e da sexualidade destacadas por Louro (2000) são os principais marcadores para que essa exclusão ocorra dentro dos espaços educacionais. Há uma lógica de exclusão que se perpetua ao longo da infância e em alguns casos perpassa a vida adulta. Nessa lógica, o ambiente educacional e os sujeitos, que ali estão, reproduzem as diversas formas de punição ao corpo “estranho”, “doente”, “anormal”, “desviante” que se encontra dividindo o mesmo espaço.

Destacamos que caso não sejam tomadas medidas parecidas com as relatadas pela professora Denise, a escola assume então um papel que acaba por fortalecer a naturalização da discriminação, um espaço, ainda, onde se potencializa transtornos psicológicos e, conseqüentemente, a evasão escolar. Nesse sentido, é importante ressaltar o Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Transtorno Mentais, da Associação Psiquiátrica Americana (APA) que destaca

o isolamento e o ostracismo contribuem para a baixa auto-estima e podem levar à aversão e abandono da escola. O ostracismo e a zombaria por parte dos seus pares são seqüelas especialmente comuns para meninos com o transtorno [...] (ASSOCIAÇÃO PSQUIÁTRICA AMERICANA, 1994, s/p).

Com isso, é pertinente evidenciar que, quando a escola não desempenha um papel que fortalece as iniciativas que objetivam o respeito a diversidade e, fundamentalmente, a permanência de todos os sujeitos em seu território, ela exclui e expulsa — através da evasão escolar — todos os sujeitos abjetos e poluentes que fogem a norma do gênero e da sexualidade. Bento (2011, p. 555) afirma que é preciso diferenciar a “evasão” da “expulsão”, que devem ser compreendida pelos dilemas que levam o aluno a não frequentar a escola, uma vez que a sua permanência está ligada ao enfrentamento “com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia”.

Esse aspecto é importante de ser salientado, já que está presente no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT sob a seguinte meta:

5.13. Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero.

Portanto, quando se pensa em ações que são desenvolvidas no âmbito da educação pública, é necessário contemplar atividades que promovam o respeito e o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar. Sob esse prisma, questionou-se a professora Sandra Mara Fagundes Franco, coordenadora da 35^a¹² Coordenadoria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, sobre as metas estabelecidas pelo plano e sua inserção nos currículos escolares do município de São Borja.

Ewerton: Professora, a 35^o CREA tem conhecimento sobre Plano Nacional De Cidadania E Direitos Humanos LGBT aprovado no ano de 2009?

Sandra: Nós temos conhecimento, só não sabemos se ele efetivamente está sendo contemplado nos currículos das nossas escolas. A gente tem conhecimento do plano, sabe que em algumas ele é contemplado, mas implicitamente não explicitamente. A gente sabe que se tem ações nas nossas escolas, mas não na íntegra. Acredita-se que ele está sendo contemplado na íntegra porque já tem 10 anos então a gente sabe que tudo na parte de educação é muito lento infelizmente, então a gente precisa estar acompanhando de forma mais próxima para que realmente seja contemplado e para que seja efetivamente na íntegra. Não apenas em algumas escolas ou, enfim, a gente sabe que infelizmente ainda há um pré-conceito. Alguns professores, eu acho que mais por parte dos adultos do que por parte dos alunos em relação a essas questões.

A coordenadora afirma ter conhecimento sobre o plano, mas que não existe nenhuma ação sendo desenvolvida para que ele seja implementado de forma direta nas escolas. Cabe aqui ressaltar que muitas políticas públicas acabam não alcançando êxito, pois são pensadas pelos burocratas e não são acompanhadas, orientadas e fiscalizadas na ponta da linha onde deveriam ser executadas.

¹² No estado do Rio Grande do Sul a Secretaria Estadual de Educação é dividida por Coordenadorias Regionais de Educação que são responsáveis por municípios próximos ao local de sua sede. A 35^a é responsável pelos municípios de Capão do Cipó, Garruchos, Itacurubi, Maçambará, Santiago, São Borja e Unistalda. A Coordenação da 35^a CRE está sendo realizada pela professora Sandra Mara Fagundes Franco que assumiu meses antes do início da presente pesquisa e prestou total suporte as demandas apresentadas para sua realização.

Nesse sentido, Souza (2006, p. 37) afirma que “a política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação”, isto é, precisa-se ter um olhar atento do poder público para que essa implementação seja efetivada e, após a sua implementação, sejam realizadas avaliações periódicas que cumpram o seu papel de sanar um problema público.

Ainda de acordo com a coordenadora, não há nenhuma ação sendo desenvolvida pela própria 35ª CRE para o acompanhamento de sua implementação nos currículos escolares e/ou na formação docente, mesmo sendo uma das demandas apontadas pelo plano. Vale questionar os motivos que levam a isso.

A política pública aqui estudada trata dos direitos da população LGBTTIQA+ no Brasil em diversos âmbitos, o recorte se dá ao pensar nas ações desenvolvidas no âmbito da educação e na garantia do direito constitucional aos alunos e alunas LGBTTIQA+ que sofrem discriminação no ambiente escolar e as implicações na permanência deles (as) na escola. Diante disto, nos parece preciosa a definição de política pública como elemento que

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, idéias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política (SARAVIA, 2006, p. 28-29).

A partir disso, interessa compreender a formulação dos currículos escolares que determinam os conteúdos ensinados em sala de aula. A questão, embora seja um tanto quanto retórica, é fundamental para a compreensão das disputadas que são travadas quotidianamente nas escolas e nas arenas decisórias sobre o que ensinar e para que ensinar.

Sob esse prisma questiona-se: como é definido o currículo da escola?

Sandra: Então, os currículos estaduais sempre foram definidos através da nossa mantenedora que é a Secretaria Estadual de Educação e as escolas através dos seus professores têm a possibilidade de fazer esta construção com os planos de estudos. Então cada escola tem seus planos de estudos

construídos encaminhados para a Coordenadoria e homologados sempre pela chefia pedagógica das suas coordenadorias e depois é claro retorna para escola e esse plano de estudos fica em vigência até que se tem novas orientações novas determinações novas encaminhamentos, mas esses planos de estudos então são construídos pelo coletivo dos professores das escolas estaduais e lógico homologados pelo pedagógico da Coordenadoria.

De acordo com o apresentado pela coordenadora, os planos seguem as orientações da Secretaria Estadual de Educação para definição do conteúdo que será abordado pela escola. Entretanto, ao longo de sua explanação não foi apresentado os documentos que eles baseiam-se para fazer a construção. Para a gestão, o fluxo é bastante operacional, ou seja, as legislações vigentes atuam como forma de nortear os conteúdos a serem abordados. Em conversa com docentes que atuam junto a 35ª CRE foi apontado que os conteúdos verificados nos planos de estudos dos professores (as) são somente aqueles regidos por lei, por exemplo, Lei 10.639 que obriga a abordagem das questões étnico-raciais no ambiente escolar. Uma espécie de *check-list* de conteúdos obrigados por lei que devem ser abordados no currículo escolar.

A definição do currículo é um ato político, uma vez que é por meio dele que são determinados os conteúdos que constarão ou não nos planos de ensino dos (as) professores (as). Embora dentro da escola exista a produção do currículo oculto¹³ defendida pela teoria crítica de currículo, há uma disputa pela necessidade da inserção de alguns temas na grade curricular. Por um lado, pode ser considerado a tradição brasileira, que usa como suporte o velho ditado “quem não é visto não é lembrado”, para não mencionar os marcadores de gênero e sexualidade, mas que sustenta a ideia a partir do pensamento Tyler (1977) que aponta para um currículo com objetivos definidos para cada conteúdo.

Destarte, “a estrutura definida por Tyler: objetivos/experiências de aprendizagem/avaliação” (LOPES; MACEDO; 2011, p. 50), questionada por diversos (as) pesquisadores (as) no campo do currículo, é a mais presente nas estruturações dos currículos escolares das escolas brasileiras. Em caminho oposto, a teoria crítica do currículo — que recebem uma forte influência marxista — destacam que o planejamento curricular deve ser executado para que o (a) estudante consiga, por

¹³ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

meio dos conteúdos escolares, alcançar a emancipação ou liberdade dos discursos hegemônicos (de naturalização das classes sociais) que são instituídos em sua formação.

Nessa esteira Henry Giroux (1997) defende que o planejamento do currículo deve ser organizado através de três macros objetivos que serão capazes de desenvolver o que ela intitula de “Pedagogia Radical”, ou seja, capaz de libertar o aluno do discurso hegemônico. Lopes e Macedo (2011, p. 66) sintetizam os três macros objetivos do autor em “diferenciar conhecimento instrumental destinado a reproduzir os bens e serviços do conhecimento produtivo, especulativo, que produz o novo; explicitar o currículo oculto; e desenvolver a consciência crítica”.

Em contrapartida as teorias pós-críticas com base pós-estrutural compreendem que a escolha e o planejamento do currículo acontecem com base em uma ideologia que privilegia determinados conhecimentos em detrimentos de outros, mas que especialmente valoriza determinadas culturas em relação a outras. Em outras palavras, perpetua-se a lógica de conhecimentos já escolarizados e excluí os que ainda não foram pautas para debates nos espaços escolares. Isso significa dizer que

os conhecimentos normalmente associados à escolarização serão abordados, quando pertinentes aos temas, como uma das múltiplas anunciações possíveis sobre o tema. Para além da explicitação dessa multiplicidade de discursos, no entanto, é necessário discutir as relações de poder garantidoras da (in)visibilidade de alguns deles (LOPES; MACEDO, 2011, p. 67).

O planejamento do currículo na teoria pós-crítica atribui ao (a) professor (a) a tarefa de elencar os conhecimentos científico já escolarizados com os saberes populares, como culturais e identitários que vêm sendo colocados em pauta pelos sujeitos que estão presentes em sala de aula. Logo, o planejamento não pode ser findado e colocado para execução, mas deve atentar-se aos elementos diários que surgem e, com isso, sendo adaptado às necessidades do alunado através dos temas que surgem no cotidiano escolar.

Para compreender como é formulado o currículo do Instituto Estadual Padre Francisco questionou-se a gestão do IEPFG:

Gestão do Instituto Padre Francisco Garcia¹⁴: Através da legislação BNCC, Referencial Comum Curricular, Documento Orientador do Município e as devidas adequações na parte diversificada.

Já quando questionada sobre os documentos que orientam a formulação do currículo, a gestão apenas destaca os seguintes elementos.

Gestão do Instituto Padre Francisco Garcia: Toda legislação Federal e estadual da educação. Projeto Político Pedagógico da Escola.

A coordenadora da 35ª CRE menciona os documentos orientadores para definição do currículo.

Sandra: Atualmente então nós temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho que todo o ano de 2019, então foram feitas análises, estudos, nós tivemos em todas as escolas do Rio Grande do Sul a nível estadual e a nível municipal e análise também da BNCC. No Referencial Curricular Gaúcho os professores puderam então - não puderam retirar -, mas que puderam acrescentar de acordo com as suas regionalidades. Nós, aqui de São Borja, na questão da Fronteira, professores puderam acrescentar de acordo com as nossas particularidades regionais.

É possível perceber que as observações da gestão do IEPFG apontam uma ordem técnica na formulação dos seus currículos, atribuindo algumas respostas genéricas, dado o tamanho da complexidade da formulação do currículo escolar. Há apenas uma menção de ajustes às partes diversificadas, mas não apontam quais atividades seriam desenvolvidas. Observou-se um certo receio ao debate no currículo, seja na inclusão, seja na exclusão de conteúdo, o que não ocorre quando se debate as ações para o enfrentamento a violência LGBTfóbica no ambiente escolar.

Por outro lado, a representante da 35ª CRE destaca os documentos que orientam os currículos escolares do estado e apontam para uma oportunidade de inclusão de temas da realidade local de unidade escolar e das regiões. De acordo com sua fala, caberia aos (as) docentes realizarem essa triagem de conteúdos que poderiam ser adaptados ao currículo e a realidade escolar.

¹⁴ Optamos por utilizar Gestão do Instituto do Padre Francisco Garcia, pois a Diretora e Coordenadora Pedagógica optaram por responder as questões direcionadas a gestão junta. Só será utilizado as especificações nas ações coletadas ao longo do período de vivência na escola e das conversas não gravadas e não respondidas através de questionários semiestruturados.

Desse modo, os (as) docentes poderiam priorizar também os conhecimentos não escolarizados advertidos pela teoria pós-crítica. Há uma possibilidade em criar um elo entre saberes populares e saberes escolares. Pontuamos como exemplo o tema homossexualidade que pode surgir ao longo das aulas ou ainda a partir de questões apresentadas por alunos e alunas.

Para compreender como são debatidos os conteúdos, suas inclusões e exclusões de temas abordados em cada série/ano, indagamos como eles eram organizados nas escolas para definição dos temas abordados.

Sandra: por exemplo os professores de história do 6º ano se reúnem, têm com certeza um currículo para o 6º ano, um currículo para o 7º para o 8º O que é o que permanece naquele currículo. Enfim, o que é acrescido o que é excluído isso é contemplado de acordo com o coletivo dos professores, claro dentro daquilo que já se vem propondo, mas sempre com a democracia dos professores analisarem e poderem acrescentar ou excluir alguma coisa e após então, vem para análise e reconhecimento da Coordenadoria e há homologação.

Nessa concepção, o planejamento acontece anualmente considerando as Diretrizes Curriculares e os documentos que definem os conteúdos de acordo com ano/série e podem ser debatidas perspectivas para abordagem, inclusão de temáticas e um planejamento coletivo, mas que não consegue conquistar muito êxito caso não sejam apontados pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Nota-se aqui que parte das abordagens sobre alguns conteúdos depende muito da metodologia do (a) docente, como conteúdo de seu processo formativo, além de inquietações trazidas pelo alunado.

Tal aspecto ainda é corroborado pela Gestão do Instituto do Padre Francisco Garcia, quando questionada se a escola tem autonomia para excluir ou incluir itens ao currículo escolar.

Gestão do Instituto Padre Francisco Garcia: através de temas transversais e adequação da parte diversificadas.

E complementa falando sobre contemplação das realidades onde os alunos (as) estão inseridos (as).

Gestão do Instituto Padre Francisco Garcia: faz-se uma pesquisa com a comunidade escolar para trabalhos com Projetos.

Nessa mesma linha questionou-se a 35ª CRE a respeito de os currículos escolares considerarem a realidade local onde os alunos estão inseridos. Caso fosse positiva, perguntou-se quais itens são levados em conta e o que é considerado dessa realidade local.

Sandra: então, nós enquanto professores sempre lutamos para que os conteúdos contemplem a realidade local dos nossos alunos porque um exemplo que a gente tem bem prático são os livros didáticos que, muitas vezes, não contemplam a realidade local. Então, nós precisamos ter esses cuidados que os nossos currículos escolares contemplem essa realidade local e aqui você perguntou quais itens são considerados, então o que deveria ser considerado, por exemplo, as escolas próximas ao Rio Uruguai será que elas contemplam aquela realidade local que as crianças da comunidade em que os alunos estão inseridos? Nós analisamos que nem sempre os professores conseguem contemplar esses itens e muitos professores ficam presos ao conteúdo programático que vem já pré-estabelecido pelas suas mantenedoras. Eu acredito que agora através da BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho os professores podem incluir esses temas essas particularidades de cada região, assim, nós possamos contemplar os nossos currículos dessas particularidades regionais, dessas realidades locais de cada um, não só de cada região de cada município, mas também de cada bairro, de cada escola.

E complementa afirmando que:

Sandra: é, a escola tem sim essa autonomia para incluir ou para excluir, desde que, claro, respeitando os conteúdos que precisam ser desenvolvidos de acordo com o ano em que o aluno está inserido. Mas também existem os temas transversais que o professor pode estar contemplando como a região, de acordo com a realidade daquela escola, então os professores têm sim essa autonomia para estar inserindo esses conteúdos que talvez não façam parte daqueles programáticos da disciplina, mas podem estar dentro dos temas transversais.

A explanação da coordenadora de educação da 35ª CRE apresenta a autonomia docente e sua importância no processo de construção curricular. Nessa fase do processo de construção do currículo, é necessário a presença de um (a) docente atento às diversas complexidades que envolve a transposição do currículo, pensando em atender aos órgãos reguladores e à necessidade eminente do alunado. Nos parece que é atribuído ao professor (a) o papel de lograr êxito na política pública, ou seja, em sua última fase o agente que executa torna-se o responsável total pela sua eficácia. Por um lado, apresenta-se a importância da docência no processo formativo e sua autonomia, mas isso parece mais uma tentativa de retirar da arena de deveres aqueles que formulam e planejam a política.

Em outras palavras pode-se refletir: se as ações tiverem algum resultado positivo foi pela autonomia que os órgãos reguladores dão aos (as) docentes, mas caso não seja positivo os resultados, o (a) docente tornam-se o “vilão” da história por não conseguir articular o conteúdo formal, organizado, determinado, prescrito com a realidade educacional onde está inserido (a). Concordamos com Roldão (1999, p. 48) ao afirmar que o (a) professor (a) deve realizar um conjunto de mediações: “entre as decisões nacionais e as opções do projeto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgão da escola, entre turma e grupo de colegas, etc.”

A realidade cotidiana da sala de aula não pode ser prevista nos documentos oficiais ou no planejamento docente, portanto é nela que o currículo se torna operacional (PACHECO, 2001). Consequentemente, o pensar currículo na prática docente consiste em ir um pouco além do planejado, do escrito, do documentado, é preciso adaptar-se as “novidades” apresentadas cotidianamente pelos alunos e alunas que torna a sala de aula viva.

Verificou-se até aqui que o currículo funciona como um ponto de partida, considerando o olhar da gestão, daqueles que se ocupam em organizar o funcionamento mais burocrático da atividade da escola. Mas, é fundamental compreender o que aqueles executam/cumprem/implementam o currículo escolar apontam sobre ele. No próximo subcapítulo apresentar-se-á o perfil dos (as) professores (as) que responderam à pesquisa encaminhada.

4.3 O CURRÍCULO DO PONTO DE VISTA DOS (AS) DOCENTES

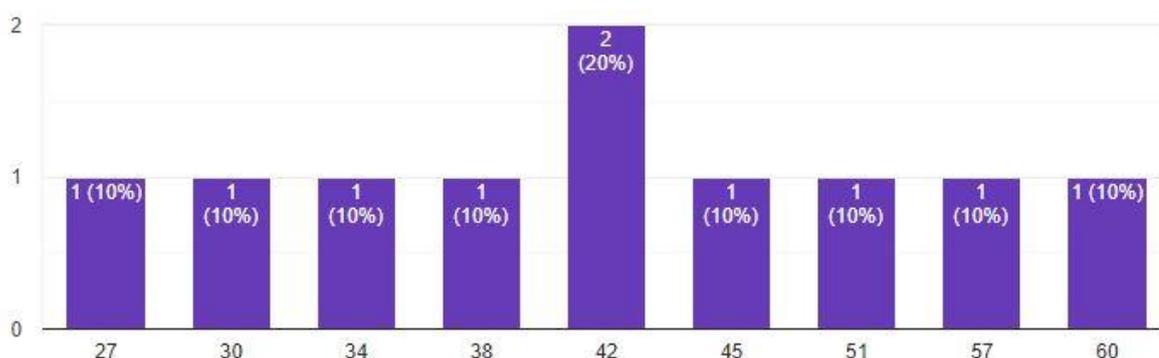
4.3.1 O PERFIL DOCENTE

O Instituto Estadual Padre Francisco Garcia atua em todas as modalidades de ensino da educação básica, mas para atender o recorte estabelecido nessa pesquisa, optamos por considerar os (as) docentes que atuam no Ensino Médio - EM. De acordo com a direção da escola, cerca 28 professores ministram aulas nessa modalidade de ensino, no entanto apenas 10 docentes responderam à pesquisa. Embora o número seja pouco, considerando a quantidade que atua diretamente no EM, foi possível realizar uma boa análise, uma vez que os (as) respondentes são da área do conhecimento, têm tempo de docência e possuem idades diversificadas.

O questionário foi desenvolvido através do *Google Forms* e dividido nas seguintes seções: 1) Termo de Consentimento Livre Esclarecido, em que apresentou-se um pouco do projeto de dissertação e contatos para maiores informações; 2) Perfil Docente, com o objetivo de conhecer um pouco do perfil dos (as) professores (as) que atuam no Ensino Médio do Instituto Estadual Padre Francisco Garcia; 3) concepções dos (as) professores (as) sobre currículo escolar, trazendo as concepções sobre o currículo escolar e possíveis alternativas para aperfeiçoamento; 4) documento e orientações governamentais, explorando um pouco sobre o conhecimento, crítica e formações que o estado oferece aos docentes; 5) um pouco sobre a realidade da sala de aula em relação às questões que envolvem alunos e alunas LGBTTIQ+, nesse ponto procurou-se ouvir as experiências positivas e negativas em relação aos/as alunos e alunas LGBTTIQA+ em sala de aula; e, por fim,. 6) analisou-se a formação e conteúdo para abordagem em sala de aula de temas que envolvem gênero, sexualidade e diversidade.

A primeira pergunta do questionário tinha por objetivo mapear a idade dos docentes, para posteriormente traçar a existência de uma relação entre a idade e a abordagem ou não de gênero e sexualidade no currículo escolar.

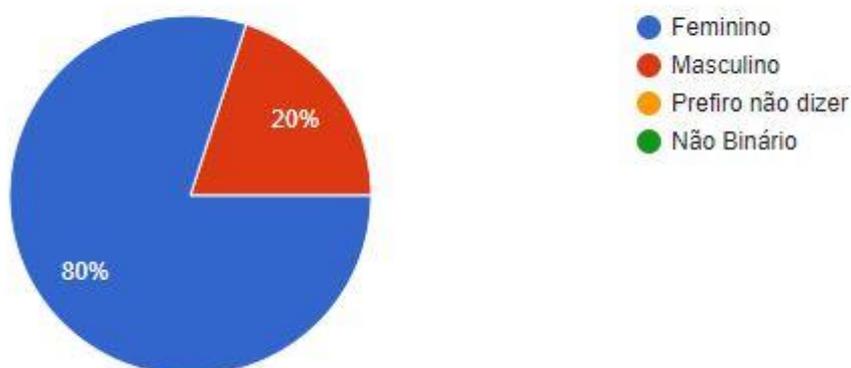
GRÁFICO 02 – IDADE DOS DOCENTES



Elaboração: Do autor, 2020. **Fonte:** Questionário aplicado aos docentes do IEPFG, 2019.

Em seguida questionou-se sobre o gênero dos (as) docentes. Dessa forma, foi observado que a maioria eram mulheres.

GRÁFICO 03 – GÊNERO DOS DOCENTES

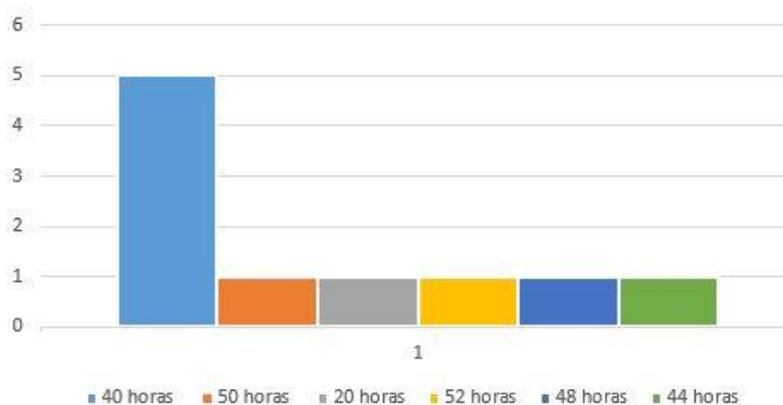


Elaboração: Do autor, 2020. **Fonte:** Questionário aplicado aos docentes do IEPFG, 2019.

Questionou-se aos (as) docentes a respeito do regime de trabalho, com isso, 60% informaram que trabalham por contratos contratados (as) pelo estado do Rio Grande do Sul, apenas 40% eram concursados (as). Apresenta-se um dado importante que é ausência de estabilidade ao (a) docente, que muitas vezes por medo de perder o seu emprego, pode não abordar temas considerados polêmicos em sala de aula.

Verificou-se, também, que a maioria dos (as) professores (as) que atuam no Ensino Médio do Instituto Estadual Padre Francisco Garcia cumprem mais de 40 horas semanais na docência, seja ela na esfera pública, seja na privada. Muitos atuam em diferentes escolas para completar sua carga horária semanal.

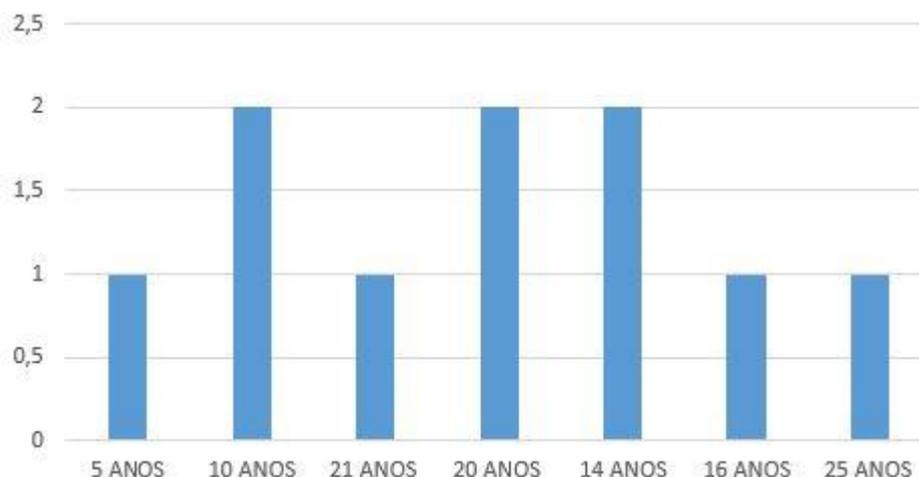
GRÁFICO 04 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DOCENTE



Elaboração: Do autor, 2020. **Fonte:** Questionário aplicado aos docentes do IEPFG, 2019.

Ao indagar-se sobre o tempo que atuam na docência percebeu-se um perfil de professores experientes, com mais de 10 anos lecionando, salvo uma docente que informou estar ministrando aulas há cinco anos.

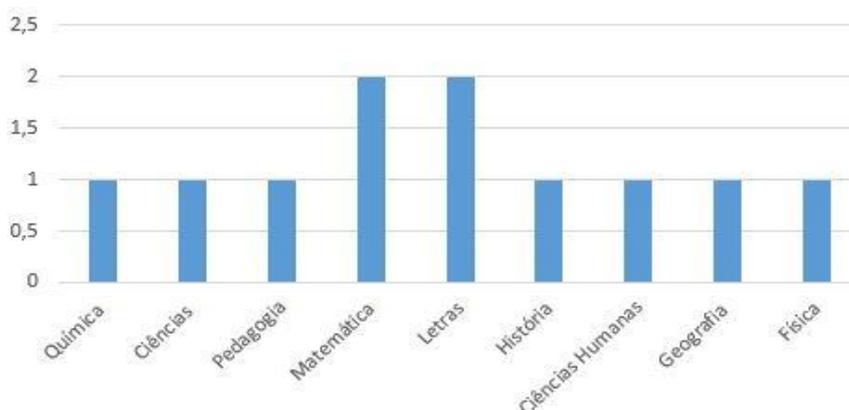
GRÁFICO 05 – TEMPO DE DOCÊNCIA



Elaboração: Do autor, 2020. **Fonte:** Questionário aplicado aos docentes do IEPFG, 2019.

Um dos elementos que torna essa pesquisa rica em suas análises é a diversidade do público docente que conseguimos entrevistar, uma vez que existem docentes no início, no meio e no fim da carreira. Outro ponto importante que será apresentado no gráfico 06 são as áreas do conhecimento em que são formados (as) e que executam dentro da escola. É possível afirmar que todas as áreas são contempladas, visto que muitos (as) atuam em disciplinas diferentes de sua formação inicial, isso para completar carga horária.

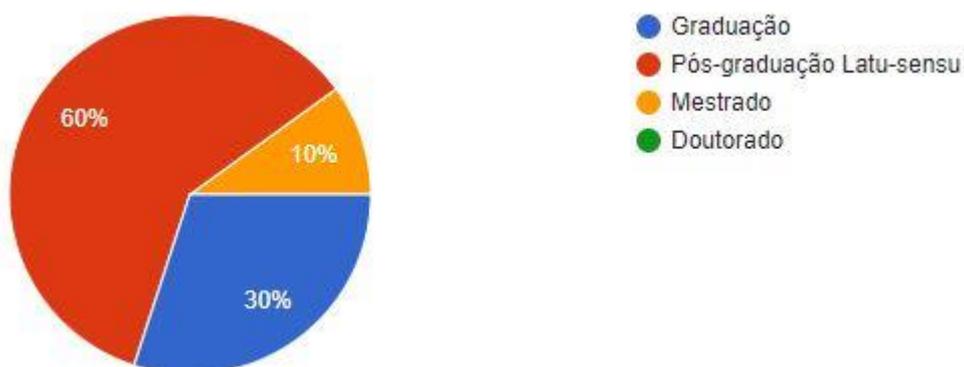
GRÁFICO 06 – ÁREA DE FORMAÇÃO



Elaboração: Do autor, 2020. **Fonte:** Questionário aplicado aos docentes do IEPFG, 2019.

A última pergunta para compreender o perfil docente que atua na unidade escolar, foi sobre a titulação do corpo docente. Verificou-se que 70% possui pós-graduação, conforme demonstra o gráfico abaixo.

GRÁFICO 07 – TITULAÇÃO DOS (AS) DOCENTES



Elaboração: Do autor, 2020. **Fonte:** Questionário aplicado aos docentes do IEPFG, 2019.

Ao analisar o corpo docente correspondente da pesquisa, percebeu-se uma pluralidade de perfis que atuam no Ensino Médio da escola. No próximo subcapítulo traçar-se-á uma tentativa de compreensão da concepção dos (as) professores (as) sobre o currículo escolar, sua formulação e implementação.

4.3.2 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR

O sistema educacional brasileiro vem sofrendo significativas mudanças nos últimos anos, especialmente no que tange à educação básica. As escolas automaticamente estão sendo obrigadas a realizarem as inserções, exclusões e replanejar os seus currículos. Em 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415/2017 que trouxe significativas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dentre elas algumas alterações no Ensino Médio.

A nova proposta amplia o tempo do aluno (a) por ano na escola, passando de 800 para 1.000 horas anuais, isso deve se adaptar à organização curricular das escolas até o ano de 2022. O governo federal, através do Ministério da Educação, fez uma campanha afirmando que a nova proposta contribuiria de forma significativa para ampliar o tempo do alunado na escola e, especialmente, potencializar o direcionamento para uma área específica que poderia auxiliar na escolha de uma

profissão ao final da etapa escolar.

O novo Ensino Médio deve ser orientado pela Base Nacional Comum Curricular, que regem as novas diretrizes da educação básica no país, sendo incluída na LDB como documento orientador da prática docente, do currículo e da formação de novos (as) docentes. Segundo o MEC (2018, s/p), a base deve apontar “os conhecimentos essenciais, as competências, as habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica”. A perspectiva do ministério é que ela promova uma elevação da qualidade do ensino no País, através de uma referência comum obrigatória.

Tais medidas vêm sendo, ao longo do tempo, criticada por diversos (as) profissionais da educação e pesquisadores e pesquisadoras, bem como organizações sindicais que apontam a necessidade de uma reforma na educação básica, mas destacam, também a necessidade de qualificar o debate e ampliar a voz dos que atuam no chão da escola.

Percebe-se nesse momento o que vimos ao longo do capítulo 2 da presente dissertação, onde o Estado define suas reformas sem consultas às classes mais pobres e aos grupos historicamente excluídos dos bancos escolares. É importante salientar que isso reflete “marcas de uma determinada política e lógica de produção, de um Estado de direito da sociedade dividida em classes e representante de uma classe hegemônica” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 197).

Nesse aspecto, pondera-se que embora as reformas propostas pelo governo federal venham com o objetivo de ampliar as concepções pedagógicas sobre currículo e sobre a realidade educacional, ela não considera os documentos que foram aprovados anteriormente. Em suma, a Base Nacional Comum Curricular, que orienta o “Novo Ensino Médio”, não traz consigo políticas públicas importantes que preconizam a diversidade de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, raça, etnias e direitos humanos, dentro do novo currículo da etapa final da educação básica. Essa discussão será retomada por ocasião do aprofundamento do debate sobre a gênero, currículo e a formação continuada dos (as) professores (as).

Previamente argumenta-se sobre a definição dos currículos escolares pelos gestores, isto é, quais elementos são considerados no processo de formulação e planejamento deles. Mas interessa agora compreender qual a concepção daqueles (as) que o executam. Para tanto, após mapear o perfil docente questiona-se sobre o conceito de currículo.

Professora 01¹⁵: currículo é a base da escola, o norte para onde ela vai andar.

Professora 03: direção para conduzir a aprendizagem.

Professor 06: entendo ser uma somatória dos assuntos que participam do processo ensino-aprendizagem com a finalidade de orientar as atividades desenvolvidas pelo universo escolar.

Professora 07: o currículo é o caminho que seguimos para que o aluno consiga sair da escola com o mínimo de conhecimentos.

Professor 08: o que devemos ensinar aos alunos.

Professora 09: o currículo escolar é o que desenvolvemos para que o aluno consiga sair da escola com os conhecimentos básicos para fazer o ENEM, ingressar no mercado de trabalho ou conviver em sociedade com espírito crítico.

A concepção de currículo apresentada pelos (as) professores (as) demonstra uma diversidade sobre a concepção do que é o currículo escolar, mas convergem no ponto em que afirmam ser os conhecimentos básicos que os (as) alunos (as) devem adquirir ao sair da escola. Distingue apenas a professora 09, que alerta para o fato que o currículo além do conteúdo científico deve estar atento ao preparo dos (as) estudantes para o convívio em sociedade preconizado pela LDB.

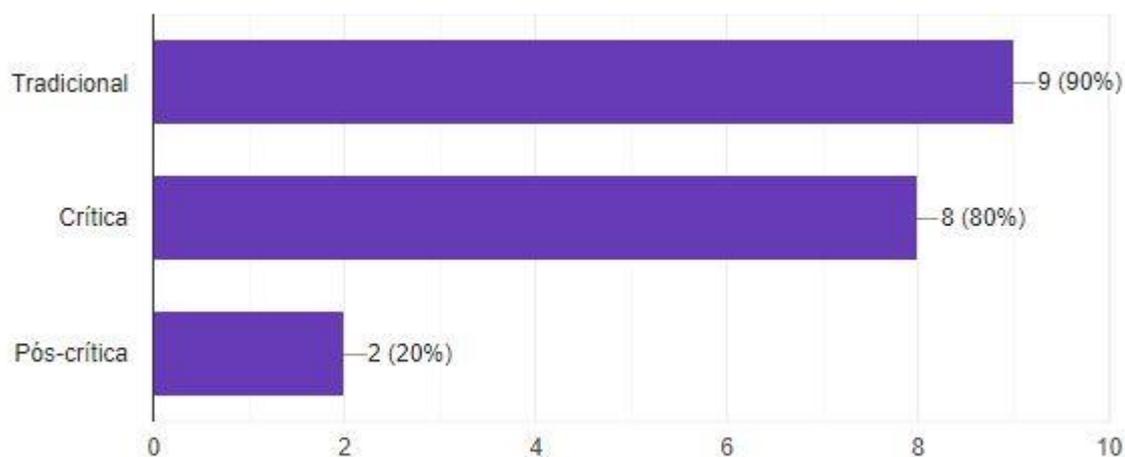
As definições de currículo apontadas pela maioria dos (as) docentes evidenciam um pensamento de currículo tradicional em que o aluno (a) deve receber uma carga de conhecimentos na escola e apenas esse fato justificaria a sua presença nela. Além da professora 09, não houve definições que se enquadraria dentro de outra teoria de currículo que não seja a tradicional.

Por outro lado, devemos aqui refletir sobre a contribuição do Estado para o entendimento a respeito do conceito de currículo. Vê-se que, nos últimos anos, com as significativas mudanças ocorridas, tanto em nível estadual, quanto nacional, é possível ter-se o entendimento de que o currículo escolar seja apenas um aglomerado de conteúdos que deve ser ensinado e documentado.

Indagou-se os (as) docentes sobre as teorias do currículo, se eles tinham conhecimento. O campo da resposta apontava as três teorias e eles poderiam marcar mais de uma opção.

¹⁵ A definição numérica dos professores (as) se deu de acordo com a ordem de preenchimento do questionário, sendo preservada sua identidade e mantida sua identidade de gênero.

GRÁFICO 08 – CONHECIMENTO DOS (AS) DOCENTES SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO

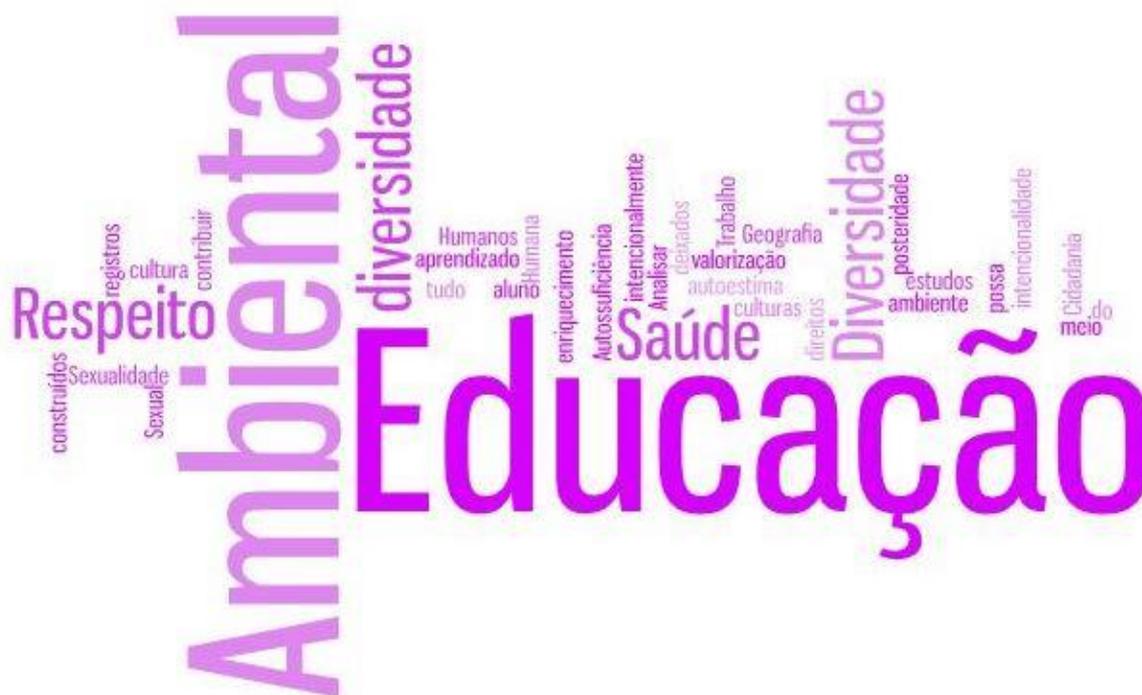


Elaboração: Do autor, 2020. **Fonte:** Questionário aplicado aos docentes do IEPFG, 2019.

O gráfico 08 demonstra que 90% dos professores (as) conhecem a teoria tradicional do currículo, 80% a crítica e apenas 20% conhecem as teorias pós-críticas. Esses dados são importantes ser refletido, pois são as teorias pós-críticas trazem para o debate os marcadores de gênero e sexualidade para o currículo escolar. Seu desconhecimento remete a duas possibilidades: a) O corpo docente não conhece a teoria e, portanto, não insere no currículo do Instituto Estadual Padre Francisco Garcia os temas que são pautados por ela; ou b) o corpo docente desenvolve práticas curriculares defendidas pelas teorias pós-críticas, mas a desconhece em virtude da não abordagem em sua formação inicial e da carência de formação continuada.

Tais questionamentos podem ser respondidos de forma parcial quando é feita uma análise dos temas transversais defendidos por docentes representados na imagem 3. Parte dos temas elencados são temas presentes nas teorias pós-críticas de currículo.

IMAGEM 3: PALAVRAS APONTADAS COMO TEMAS TRANSVERSAIS.



Elaboração: Do autor, 2020. **Fonte:** Questionário aplicado aos docentes do IEPFG, 2019.

Dessa forma, nota-se o desconhecimento da teoria. A teoria pós-crítica, assim como a crítica, aponta questionamentos sobre o porquê de se abordar determinado conhecimento e excluir outro. Nesse sentido, ela também aponta para existência de uma ideologia no currículo, porém não se restringe apenas à questão da classe social como a crítica. Correia afirma que a teoria pós-crítica se destaca por não compreender a existência de uma única cultura, mas sim de diversas culturas. Segundo a autora:

Alguns estudos pós-críticos compreendem o conhecimento como significações/sentidos construídos e compartilhados no âmbito de uma cultura e concebem cultura no plural: culturas. Portanto, na perspectiva da existência de várias culturas¹⁶, haveria vários conhecimentos, não haveria conhecimento superior ou inferior, cultura mais evoluída ou menos evoluída (CORREIA, 2016, p. 33-34).

¹⁶ Usando a terminologia de nossas coleções Modernas, em que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos, poderíamos enumerar um sem número de culturas presentes no currículo. Desde o que chamaríamos de princípios do Iluminismo, do mercado, da cultura de massa até repertórios culturais diversos, dentre os quais frequentemente destacamos culturas locais (MACEDO, 2006, p. 106)

No Brasil, a teoria pós-crítica conquistou seu espaço nas discussões curriculares após a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a escola, além de receber as diversas classes sociais, abre também margem para manifestação de diversas expressões, entre elas de gênero, de sexualidade, de raça, de cultura e de geração. Correia define a teoria pós-crítica como:

As teorias pós-críticas concebem o conhecimento como redes discursivas que configuram relações de poder. Alguns estudos pós-críticos compreendem o conhecimento como significações/sentidos construídos e compartilhados no âmbito de uma cultura e concebem cultura no plural: culturas. Portanto, na perspectiva da existência de várias culturas, haveria vários conhecimentos, não haveria conhecimento superior ou inferior, cultura mais evoluída ou menos evoluída (CORREIA, 2016, p. 33-34).

Ou seja, destaca-se que os estudos culturais são objetos centrais para pensar as teorias pós-críticas de currículo. O quadro abaixo elucida como podemos definir as teorias.

QUADRO 03 - TEORIAS DO CURRÍCULO E SEUS CONCEITOS

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Reprodução cultura e social	Alteridade
Avaliação	Poder	Diferença
Metodologia	Classe social	Subjetividade
Didática	Capitalismo	Significação e discurso
Organização	Relações sociais de produção	Saber-poder
Planejamento	Conscientização	Representação Cultura
Eficiência	Emancipação e Libertação	Raça, gênero, sexualidade
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	Multiculturalismo

Elaboração: Do autor, 2018. Fonte: SILVA, 2015.

O quadro 03 apresenta os distintos conceitos que são atrelados às teorias curriculares. Dessa forma, verifica-se que as definições de currículo escolar até o

momento apresentadas pelos (as) docentes remete a teoria tradicional do currículo. Ainda que, conforme já apontamos ao longo dessa dissertação, verifica-se na prática ou nas ações da escola os conceitos centrais ao pensamento pós-crítico de currículo.

4.4 DOCUMENTOS OFICIAIS E ORIENTAÇÕES GOVERNAMENTAIS: O QUE PENSAM DOCENTES E GESTORES SOBRE O ASSUNTO?

4.4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO INSTITUTO ESTADUAL PADRE FRANCISCO GARCIA

Nesse subcapítulo será analisada a concepção de gestores e docentes sobre os documentos e as orientações governamentais para a definição de currículo escolar. Norteiam essa análise os marcadores de gênero e sexualidade no currículo escolar, pois se começou a procurar a inserção (ou não) nos documentos oficiais no ambiente educacional.

Para tanto, parte-se pela análise do Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual Padre Francisco Garcia desenvolvido para a Gestão de 2018/2021¹⁷. O trabalho não se deteve exclusivamente às questões estruturais da escola, porém é preciso ressaltar que o instituto possui atendimento nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Possui 3 prédios, 19 salas de aulas, 28 turmas distribuídas nos três turnos, além de diversos espaços de convivência, laboratórios e salas administrativas. O IEPFG tem uma área total de 5.460 metros quadrados, sendo 1.313 de área construída.

A gestão da escola organiza-se da seguinte forma: Direção, Vice direção, Supervisão e serviços de orientação por turnos. Tem como filosofia “Educar com amor para o saber e a liberdade, comprometidos com a qualidade e a formação plena da cidadania compartilhada” (PPPIEPFG, 2018, p. 5). O documento ainda faz menção sobre a concepção da escola sobre o homem¹⁸, que aponta para o ser crítico, criativo, participativo, que consiga estabelecer boas relações interpessoais e que respeite a diversidade humana. Ainda reverbera como parte da sua concepção

¹⁷ Destaco que buscamos ter acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos anteriores, mas fomos informados que deveríamos solicitar a 35ª CRE. Em virtude da pandemia da Covid-19 não consegui ir ao local para fazer análise. Pondera-se que as informações aqui obtidas foram retiradas através de fotos no dia aplicação da pesquisa a gestão da escola e não nos foi permitido ficar com uma cópia do documento.

¹⁸ A definição do homem nesse caso está atrelada ao pensando enquanto ser humano e não exclusiva ao homem do gênero masculino.

sobre o homem os seguintes elementos:

Ser que assume, valoriza e defende a vida na tentativa de recriá-la, tornando-se **liberto, libertador** e conseqüentemente feliz.

Acreditamos que o homem se realiza como pessoa em relação harmônica consigo mesmo, com os outros, com o Universo, com o transcendental. É construtor de sua própria história e agente de transformação (PPPIEPFG, 2018, p. 5, grifo meu).

A concepção apresentada pela escola para definir seu conceito de ser humano, temo que será adota aqui para referir-se ao homem mencionado no PPP, direcionou o nosso olhar para distante de uma teoria tradicional e nos aproxima de uma teoria crítica, uma vez que os elementos apontados nessa definição nos permitem compreender que há uma necessidade dos alunos (as) que começa após o ambiente escolar libertar-se. Isto é, há de certa forma, amaras que não estão bem direcionadas, mas precisam ser quebradas.

Antes de seguir essa análise evidencia-se ainda duas concepções do IEPFG que podem somar ao debate, são elas:

SOCIEDADE: Para que o homem se realize plenamente, precisamos de uma sociedade solidária, participativa, **democrática, consciente e humana**, justa e fraterna, onde exista **liberdade de expressão** e garantia dos **direitos** de cidadania, sem **dominação ou verticalização**.

Sociedade que respeite a **diversidade humana**, criando espaços para relações de fraternidade e **liberdade**.

Sociedade que respeite **direitos fundamentais** da vida, saúde, educação, lazer, alimentação e moradia (PPPIEPFG, 2018, p. 6, grifo meu).

E na sequência define:

Educação: - prima pelo aperfeiçoamento **humano-cultural, crítico, participativo e libertador**.

- Renova, questiona, estimula, valoriza, desafia, incentiva, promove a **reflexão/ação, acolhe as diferenças** e as **respeita**;

- Se atualiza e engaja a realidade sócio-econômica-cultural e transcendental que circunda.

- Geradora de fraternidade e **autonomia**, conscientizando seus envoltimentos de que são sujeitos da história e **transformação da sociedade**;

Promove a integração, **troca de experiência**, planeja em conjunto e emprega a metodologia da **reflexão/ação/reflexão** oportunizando formação de lideranças (PPPIEPFG, 2018, p. 6-7, grifo meu).

Os conceitos atribuídos à formação do ser humano, da sociedade e da educação nos remete a um pensamento de cunho marxista, alinhado ao

pensamento crítico de currículo e de educação. Na escrita do documento e evidenciado pelos grifos nos trechos extraídos, há uma busca pela liberdade do (a) aluno (a). Tal liberdade remete ao pensamento Freiriano que esteve muito presente nas escolas públicas brasileiras ao longo dos anos 1980 e 1990.

A centralidade nesse caso é ensinar ao aluno (a) que é necessário compreender que se vive hoje em uma relação de opressão e, mesmo que a escola esteja preparando também para o mercado de trabalho, essa relação não deve ser passiva. Em outras palavras, a formação do indivíduo precisa estar atenta os múltiplos cenários de atuação, de participação, de inserção e, sobretudo, de emancipação perante a sociedade. Nesse caso, a educação constrói diferentes tipos de sociedades, pois estimula o “processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidade que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Há ainda, nos elementos apontados pelo PPP da escola algo que remete ao pensamento das teorias pós-críticas do currículo, que são a diferença e a diversidade. Esses marcadores são culturais e estão para além de uma objetividade estipulada por um documento que oriente a prática docente, portanto é imprescindível pensar a educação e o currículo ligados aos elementos que estejam ao redor da escola, que o tornam viva e dinâmica.

Embora não seja possível conviver com todas as diversidades e diferenças no ambiente escolar, potencializar o debate sobre aquelas que estão presentes e destacar o respeito ao diverso é um caminho que precisa ser trilhado na escola. Lopes e Macedo quando afirmam que a cultura e produção do conhecimento para o convívio em sociedade está ligada de maneira intrínseca à educação e ao currículo escolar, visto que para elas a cultura é considerada “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184).

4.4.2 QUEM DEFINE O QUE VOU LECIONAR?

Como se viu até o momento, a definição do currículo escolar é permeada por diversos fatores, como legislação, concepção de currículo e de educação na escola, políticas públicas, políticas de governos e, especialmente, os elementos que são apresentados cotidianamente pelos (as) alunos e alunas em sala de aula. Todavia, as orientações gerais sobre o currículo escolar nascem de legislações e diretrizes

educacionais que devem contemplar o mínimo de conhecimentos necessários para que o estudante possa concluir aquela série/ano da etapa de ensino no qual está matriculado.

Conforme verificamos anteriormente em 2017, o Governo Federal aprovou a Base Nacional Comum Curricular, o qual estabelece conhecimentos básicos que devem ser vencidos a cada ano/série. Nesse sentido, a BNCC destaca ser a

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Sob esse prisma, a LDB e BNCC são documentos que devem ser considerados essenciais ao planejamento curricular de qualquer escola brasileira, seja pública ou privada. Entretanto, além dos documentos ora mencionados, existem outras regulamentações que devem ser atentadas ao pensar o currículo, entre elas estão as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. No caso do Rio Grande do Sul soma-se a essa lista o Referencial Gaúcho para o Ensino Médio.

Levando em conta que são vários os documentos que norteiam a formulação do currículo escolar, questiona-se os (as) docentes a respeito de a escola possuir autonomia na elaboração do currículo.

Professora 1: Na maioria das vezes não possui.

Professora 3: Em partes. Nas metodologias de aplicação do currículo.

Professora 4: Não. Temos os conteúdos a serem ministrados, mas sempre podemos ir um pouco além conforme os conhecimentos adquiridos de nossos alunos.

Professora 5: Sim, somente os professores não apresentam motivação para pesquisar e estudar sobre.

Professor 6: Depende muito do governo que estiver na gestão.

Professora 7: Parcialmente, a maior parte do conteúdo é determinada por órgãos reguladores.

Professora 9: Parcialmente, podemos definir como abordaremos os temas, mas não mudar o que deve ser ensinado por ano/série. Com a base parece

que poderemos incluir mais elementos da realidade local.

De todos (as) professores (as) participantes, 30% foram enfáticos ao afirmar que a escola não possui qualquer tipo de autonomia na elaboração do currículo, 10% afirmaram que a escola possui autonomia e 60% concordam que parcialmente podem contribuir de maneira significativa na elaboração do currículo escolar.

Os trechos acima elencados demonstram as concepções transcritas pelo corpo docente. A professora 3 direciona a autonomia docente na ministração e preparação das aulas, isto significa que, o docente poder trabalhar com o conteúdo sobre a escravidão, por exemplo, trazendo esse período na região onde está inserida a escola ou nas cidades próximas. Assim, direcionou-se um olhar local sobre o tema e deixando de lado o foco do período na Região Sudeste. O pensamento é corroborado pela professora 9, que destaca que BNCC possibilita e orienta os (as) educadores (as) para que tragam consigo a realidade local para suas aulas.

A fala da professora 5, que menciona o fato de conseguir fazer a inclusão de novos conteúdos, mas atribui a não realização ao desinteresse docente deve ser analisada a partir de no mínimo dois pontos: A) no estado do Rio Grande do Sul os (as) professores (as) estão com seus salários sendo parcelados ou atrasados mensalmente a mais de 7 anos, sem perspectiva de aumento salarial ou qualquer tipo de valorização da classe pelo governo do estado. Dessa forma, uma provável justificativa para o desinteresse seria essa. B) Em segundo lugar, as políticas curriculares brasileiras vêm sendo modificadas com uma certa frequência, isso implica em uma constante preparação e atualização docente, o que de certa forma faz parte do fazer docente.

Contudo, há também um aumento do conservadorismo que tenta intimidar o trabalho dos (as) educadores (as), como os movimentos “Escola sem Partido” e “Contra a Ideologia de Gênero”, mesmo que os marcadores do último movimento sejam pautas agora essa é a mesma articulação que tenta impedir como temas classes, raça, etnia, religiões, entre outros sejam abordados em sala de aula.

Tanto o movimento ESP quanto o movimento antigênero do fundamentalismo religioso cristão no Brasil se uniram a ponto de tornarem-se praticamente indistintos, e essa união construiu a ideia de que a discussão de gênero é uma forma de ideologia de esquerda que visa

destruir a família para, assim, implantar o comunismo (SEFFNER; MOURA, 2019, p. 2002).

Há uma potencialização dos discursos que acusam educadores brasileiros, dos mais distintos níveis escolares, de praticarem uma doutrinação “esquerdista” e “marxista” nos alunos. Talvez seriam caminhos para pensar na desmotivação na ampliação dos olhares sobre o currículo.

Com base nas respostas dos (as) docentes é possível compreender que, apesar de limitada, há uma flexibilização para inserção de novos temas ao currículo escolar. Outrossim, destaca-se que há quase um consenso entre os (as) professores (as) que é possível adaptar a forma que o conteúdo é ministrado aos conhecimentos locais e as abordagens desejada e, portanto, cabe ao docente usar sua autonomia.

Outro ponto que foi levado aos docentes é sobre sistema de elaboração do currículo do Ensino Médio. Não houve uma participação significativa com respostas e apenas definiram como sendo realizado a partir do debate com os (as) docentes e coordenação pedagógica. Por outro lado, muitos afirmam que essa definição é realizada pelos órgãos reguladores.

Desse modo, percebe-se que os marcadores sociais de gênero, sexualidade, diversidade sempre que aparecem no campo do currículo ou nos debates escolares estão marcados por medo, por inseguranças e por uma certa ameaça ao papel central da escola. Essa perspectiva é acolhida por muitos (as), pois desconhecem os significados desses marcadores, bem como há uma campanha que tem se ampliado nos últimos anos, especialmente após 2015, com o crescimento das chamadas *Fake News*.

5. QUEM COLOCOU GÊNERO NO CURRÍCULO? E NA ESCOLA?

5.1 FORMAÇÃO INICIAL E COTIDIANUADA DOS (AS) PROFESSORES (AS)

A formação inicial e continuada de professores e professoras passou por longas modificações ao longo da história da educação básica no Brasil. Uma vez que o campo do currículo, seja na educação, seja no ensino superior, é uma arena de disputa travada cotidianamente entre temas que devem ou não serem debatidos e ensinados (LOURO, 2000).

As questões envolvendo gênero e sexualidade fazem parte das temáticas consideradas polêmicas e tabus. Alguns argumentam que não devem ser debatidos no âmbito escolar. Por esse motivo, durante muito tempo não se oportunizou o debate e a sua abordagem nos cursos de licenciaturas como eixo formativo, mesmo a temática sendo apontada como tema transversal nos PCN's de 1996. O tema, quando debatido nos cursos de formação inicial de professores, (as) era realizado apenas em disciplinas optativas.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Rizza, Ribeiro e Mota (2018), que analisou 80 cursos de formação de professores, (as) são ofertadas 137 disciplinas que abordam as temáticas de gênero e sexualidade. Desse total, apenas 20 componentes curriculares são obrigatórios na formação dos (as) professores (as). Assim, é possível perceber que a temática não está atrelada aos conhecimentos julgados necessários à formação inicial docente, embora tais marcadores estejam presentes em sala de aula cotidianamente.

Uma das prováveis ausências de componentes curriculares que fazem o debate de gênero e sexualidade na formação docente no Brasil é fruto de a temática ter sido inserida como obrigatória apenas no ano 2015, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em 2001, através do Parecer CNE/CP nº 009/2001, foi mencionada a necessidade da abordagem da sexualidade em virtude dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, mas apenas com o viés de educação sexual.

No ano de 2015, o Conselho Nacional de Educação aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, nela aparecem orientações sobre a

obrigatoriedade da inserção de temas como gênero, sexualidade e identidade de gênero na formação mais direcionadas aos cursos de formação inicial e continuada professores (as) sobre a obrigatoriedade da inserção de temas gênero, sexualidade e identidade de gênero na formação. O texto enfatiza que a formação deve contemplar “VI - questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 24).

O documento determina, ainda, que os cursos de licenciatura devem promover disciplinas em sua grade curricular, que atendam tais aspectos. Essa articulação, embora não esteja mencionada de forma direta, está em consonância com as diretrizes do PNCDH aprovado em 2009, e ganha uma importância singular, uma vez que, até então, os cursos de formação de professores (as) permitiam o acesso a tais componentes apenas como complementares ou opcionais.

As diretrizes articulam, também, a necessidade de tais temas serem acrescentados à formação continuada dos (as) docentes, pois elas devem estar articuladas e “fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2015, p. 25). Desse modo, aponta como princípio:

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015, p. 27).

Com as novas diretrizes, é possível verificar uma ação desenvolvida pelo governo para executar a política pública na formação inicial e continuada dos (as) professores (as). Porém, a política não conquistou êxito, pois o prazo para implementação era, inicialmente, em 2017, sendo ampliado para 2019, e posteriormente essa política foi retirada na última publicação, em 2020. Ou seja, houve uma descontinuidade da política, além disso, os cursos que já não haviam implementado podem, agora, optar em não ofertar tais componentes curriculares.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica publicada no ano 2020, não aparece nenhuma menção aos temas gênero¹⁹ e sexualidade. Diante disso,

¹⁹ O termo aparece duas vezes apenas relacionado aos gêneros textuais.

retornamos ao que podemos chamar de “estaca zero” na formação inicial e continuada dos professores na questão de gênero e de sexualidade. Tal aspecto proporciona uma maior compreensão sobre o distanciamento dos (as) educadores (as) que atuam no IEPFG e do próprio planejamento da 35ª CRE na oferta de formação continuada aos (as) docentes.

Sob esse prisma questionamos a coordenadora da 35ª sobre as formações continuadas ofertadas pela coordenadoria.

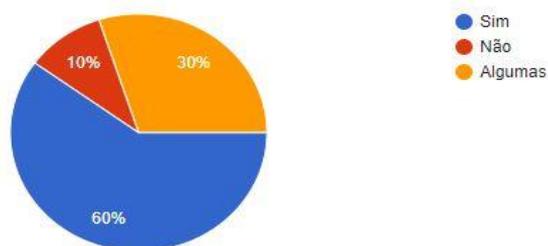
Ewerton: A 35ª CRE realiza formação para os professores? Se sim, como são elencados os temas para essas formações? A senhora saberia me dizer alguns dos temas que foram abordados nos últimos 5 anos?

Sandra: Então, a CRE deve realizar formação para os professores. Como faz quase 1 ano que eu assumi a coordenação da 35ª, o que a gente percebe que a Coordenadoria tem essa função de fazer a formação dos professores. A gente percebe porque eu fui diretora antes de vir para cá, e está faltando essa formação para os professores por que na verdade percebe a questão da falta de formação continuada. Então, eu assumi vai fazer um ano, mas enquanto diretora eu não lembro assim de uma formação de professores que eu possa te dizer que tenha acontecido nesses últimos cinco anos, infelizmente. Eu acho que estamos falhando nesse sentido enquanto mantenedora.

A 35ª CRE destaca que não tem realizado formação continuada para os (as) professores (as), pelo menos nos últimos 05 anos. A coordenação assume uma responsabilidade, enquanto representante do governo do estado do Rio Grande do Sul, por não ofertar de maneira regular a formação continuada aos (as) docentes. Pondere-se que é uma das atribuições do governo do estado a oferta regular de capacitações ao professorado.

Por outro lado, os (as) docentes destacam que o planejamento anual, através das formações realizadas sob orientação da 35ª CRE, entram na perspectiva de formação continuada. Quando questionados sobre a participação nas formações propostas, verificou-se que 40% não participam ou somente frequentam apenas algumas.

GRÁFICO 09 – PARTICIPAÇÃO DOCENTE NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS



Elaboração: Do autor, 2020. **Fonte:** Questionário aplicado aos docentes do IEPFG, 2019.

Verificamos que 60% dos (as) docentes participam das formações continuadas realizadas pela 35ª CRE, isso implica verificar se houve formação para o professorado nas temáticas de gênero e sexualidade. Relembrando que a formação e capacitação para diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero é uma das diretrizes apontadas pelo PNCDH.

Questionou-se os professores sobre a participação em alguma formação na área, dessa forma verificou-se que 90% não tinham conhecimento de cursos e/ou formação continuada na área, apenas 10% havia passado por capacitação na temática, realizado por desejo próprio, ou seja, não fez parte do período anual destinado a formação ofertada pela 35ª CRE.

De acordo com os (as) entrevistados, (as) percebeu-se que há uma carência de formação aos profissionais que atuam diretamente com a aplicação da política pública, isso contribui para que as ações planejadas pelas políticas públicas não sejam desenvolvidas com totalidade, ou ainda não alcance aqueles (as) que deveriam ser beneficiados com a sua implementação. Assim, embora o Brasil tenha adotado em 2009 uma agenda que objetiva a inclusão da população LGBTTIQA+ nos ambientes educacionais, não foram desenvolvidas muitas ações para que tal prática fosse implementada. Concordamos com Furlani (2009) ao afirmar que as políticas públicas precisam estar em

[...] um processo escolar em que todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/es) esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais (FURLANI, 2009, p. 298).

Desse modo, verificou-se a necessidade da criação de políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada para professores (as) da educação

básica do estado do Rio Grande do Sul, especialmente, nas temáticas orientadas pelo PNCDH. Dessarte, as ações de formação continuada precisam ser desenvolvidas na perspectiva “a romper os seus compromissos com uma educação normalizadora, (re)produtora e reiteradora dos ditames do classismo, da branquitude, da heteronormatividade, da corponormatividade etc.” (JUNQUEIRA, 2014, p. 7).

5.2 A REALIDADE É DIFERENTE DA TEORIA: VIVÊNCIAS DOS (AS) DOCENTES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA

Como foi verificado, a abordagem de gênero e sexualidade na escola é marcada por diversas polêmicas, muitas ligadas aos setores mais conservadores da sociedade. Entretanto, a homossexualidade, a lesbianidade, a travestilidade, a transexualidade, a bissexualidade, a pansexualidade, a não-binariedade, entre outras sexualidades e identidades de gênero estão presentes ao longo da história. Pensar em levantar o debate no ambiente educacional pode ser um desafio, mas também pode ser uma iniciativa singular para a garantia do direito à educação de alunos e alunas LGBTQIQA+.

Outrossim, como já mencionado, a escolha do Instituto Estadual Padre Francisco Garcia ocorreu pela vivência na escola e por uma inquietação das expressões de gênero e sexualidade do alunado manifestada nesse local através dos distintos espaços e, sobretudo, no acolhimento humanizado ofertado pela escola.

A partir desse olhar, apresentar-se-á agora opiniões dos docentes em relação a diversidade em sala de aula e no seu cotidiano escolar, com isso, será buscado o diálogo com duas diretrizes PNCDH: 5.15. Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero; e a 5.23. Intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação das políticas públicas: o combate à homofobia requer ações integradas entre as áreas da educação, saúde e segurança, dentre outras.

Retoma-se aqui a entrevista com a professora Denise Lunardine do Amaral Cabral para refletir sobre o início das ações voltadas a diversidade no IEPFG. Questionou-se a docente sobre a recepção dos educadores (as) com a inserção da temática na escola.

Ewerton: Como foi a recepção por parte dos professores e professoras com a inserção da temática? Houve inclusão nos currículos? Se sim, como? Se não, por quais motivos?

Denise: A formação de todos era a tradicional. Foi preciso batalhar para desconstruir algo internamente. Nós não tratávamos de maneira formal a temática no início. Na verdade, no início, eu meio que impunha algumas normas. Depois, a partir das reflexões que fazíamos, de uma maior conscientização e da constância na abordagem do assunto, na insistência e na persistência, os comportamentos foram mudando. Alguns até podiam

não aceitar e não concordar, mas respeitavam e cumpriam as determinações e os combinados.

A inclusão no Currículo se efetivou mais tarde e logo vieram as políticas nacionais de inclusão, ratificando e respaldando aquilo que, para nós, não era novidade, pois fazia parte das nossas práticas.

A fala da professora Denise aponta para uma resistência que foi travada ao longo do processo de inserção da temática ou da criação das políticas de inclusão na escola. Apesar disso, através das estratégias de negociação foi considerada a iniciativa, mesmo os que não concordavam acabaram respeitando os discentes e os debates que ali aconteciam. Em suma, nas ações pautadas, foi considerado o pluralismo democrático que a escola pública deve preconizar. Pode-se perceber que, quando as ações são impostas pela gestão escolar, de certa forma, observa-se aí a materialização do Estado, através do agente público, na garantia do direito à educação.

Precisa-se considerar que a diversidade e suas manifestações vêm ganhando notoriedade nos últimos anos pelos canais de comunicação (através de personagens e *influencers* digitais LGBTTIQA+), redes sociais e, conseqüentemente, chegam à escola. Desse modo, é preciso, antes de qualquer ação, ponderar o papel central que a escola pública exerce no acolhimento às diversidades. Concorda-se, portanto, com a afirmação de que

A escola é um espaço público; a educação é um bem público e, como tal, prepara os indivíduos, em termos de conhecimentos e modos de convivência, para a vida em sociedade. Gênero e sexualidade são atributos importantes nessas negociações (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p. 67).

Mesmo que os (as) docentes tivessem realizado uma resistência e um enfrentamento à temática de gênero e sexualidade, ela não desapareceria das salas de aula, talvez apenas reduziria, visto que não são apenas conteúdos para serem abordados. Pelo contrário, são a materialidade de corpos, subjetividades e sujeitos que vivenciam essa realidade nos bancos escolares. Diante disso, igualmente se questionou a receptividade dos (as) alunos (as) em relação às ações de inclusão.

Ewerton: Como foi a recepção por parte dos alunos e alunas com a inserção da temática?

Denise: Houve resistência por alguns, principalmente por aqueles que pertenciam a famílias mais conservadoras. Mas, com persistência, dando conhecimento da temática, conscientizando, fomos avançando e os ataques e

a violência se não terminaram, já não eram comuns, até chegar o momento em que era natural.

Para os (as) alunos (as) houve apenas uma resistência por parte daqueles vinculados às famílias conservadoras, especialmente, aquelas que possuíam uma fé voltada ao cristianismo, pois essa religião tem um discurso contrário a homossexualidade e as identidades de gênero que não sejam determinadas pelo sexo biológico. Nesses casos, há a intenção de defender a união afetiva e sexual de homens e mulheres cisgêneros com o único objetivo de constituição familiar para procriação e continuidade da espécie humana como única forma defendida pelo livro sagrado, a Bíblia. Michael Foucault (2015) afirma que os discursos sobre sexualidade e sexo acabam por ser trancados dentro dos quartos dos pais e velados como algo que jamais sairá da esfera privada.

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais (FOUCAULT, 2015, p. 07-08).

Logo, quando há uma recusa na aceitação por parte de alunos (as) oriundos de famílias conservadoras, fica explícito que a norma e os ensinamentos dados pela família repercutem no ambiente escolar, mas é preciso elucidar que esses ensinamentos ou padrões de moralidade não podem ser colocados como superiores ao direito dos (as) discentes/alunos que apresentam sexualidade e identidade de gênero não hegemônicas no espaço escolar, nem restringir o debate que pode reduzir os casos de homofobia.

A escola deve, em todos os aspectos, garantir a pluralidade de ideias, além de pregar que todas as religiões, sexualidades, gêneros, raças, etnias e pensamentos sejam respeitados, dado o fato que o direito não se restringe a determinados grupos e, menos ainda, que seja perpetuada a lógica dominante, nesse caso a heteronormatividade. Defende-se, aqui, que o diálogo produz conhecimento e respeito as diferenças.

Segue-se com os questionamentos objetivando compreender os segmentos discentes, docentes e familiares e/ou responsáveis.

Ewerton: Houve alguma reação positiva ou negativa por parte dos pais ou responsáveis? Conte um pouco sobre essa experiência.

Denise: Tivemos um único caso explícito de reação negativa por parte desse segmento. Um senhor, pai de aluno, se fez presente na escola em determinada situação, e na tentativa de nos intimidar ameaçou transferir o filho de escola se não trocássemos um colega de turma. Tentei argumentar. Ele não aceitou. Sugeri que transferisse, pois o incomodado era ele. Não transferiu.

Quanto aos pais ou responsáveis pelos alunos menores que se identificavam como LGBTTIQ+, sentiam-se confortáveis com a forma com que tratávamos todos os alunos. Sabiam que ali eles estavam seguros e tinham garantias, enquanto seres humanos, pessoas e sujeitos de direitos. Na escola também promovíamos a inclusão de professores e funcionários (educadores) LGBTTIQ+.

Todos tinham uma convivência harmoniosa e de respeito dentro do recinto, o que se refletia também fora. A escola era reconhecida como uma escola aberta e acolhedora.

A professora Denise aponta aqui para um caso que, devido as políticas de ações de inclusão de alunos e alunas LGBTTIQA+, procurou a escola para que uma colega fosse trocada de turma, embora não tenha sido apresentado a alegação do pai é possível que ele julgasse que a aluna seria uma “má influência” ou uma “perversão” para seu filho. Todavia, a ação da direção em ser firme e convidar o pai a “retirar” o filho da escola demonstra que em muitos casos carecemos de um certo “embate” para que sejam efetivadas as políticas de inclusão.

A ideia de “má influência” ou “perversão” está atrelada ao imaginário criado sobre homossexualidade e a pretensão de “atribuir à homossexualidade o caráter doentio ou, ao menos, condição de desenvolvimento inferior à heterossexualidade” (RIOS, 2009, p. 61). Assim, a referência identitária que se cria é a heterossexual como aceitável e padrão para os sujeitos que estão no espaço escolar. Essa concepção das famílias mais conservadoras está atrelada ao tempo escolar ou processos educativos que possibilitassem a compreensão da diversidade “do mundo moderno, a pluralidade de modelos de família e de vida sexual” (SUNG, 2015, p. 43).

Perceber que os espaços escolares, as famílias e as instituições religiosas estão estruturadas a partir de um modelo dicotômico e binário, é abrir margem para que aqueles que “fogem” a esse padrão sejam “percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc (SEFFNER, 2013, p. 150).

Nesse caso, a escola assume um importante papel, não só por trabalhar com o processo formativo do alunado sobre as questões de diversidade de gênero e sexual, mas também por criar mecanismos que possam ser levados aos familiares e responsáveis a respeito dos temas abordados em sala de aula. As ações formativas são fundamentais para que o respeito à diversidade seja alcançado dentro do espaço escolar e na sociedade em geral.

Diante disso, questiona-se aos (as) docentes a presença de alunos e alunas LGBTTIQA+ nas salas de aulas, assim, quase a totalidade afirma haver alunos e alunas gays, bissexuais, lésbicas e transsexuais. A fala da professora 05 chamou atenção.

Professora 05: Eu tenho vários alunos gays, bissexuais, lésbicas e já tive uma aluna trans. no EJA. E temos aqueles que são, mas ainda não se assumiram, muitos deles convivem em famílias extremamente conservadoras e machistas. Tenho um aluno que tenho certeza que é gay, mas o pai é da igreja e jamais aceitaria. Sinto pena dele, pois muitas vezes ele fica triste e tenho certeza que é por isso.

Embora a fala da professora permite considerar elementos referentes a descobrir se um (a) aluno (a) é homossexual, focar-se-á apenas na dimensão de que há conhecimento sobre a temática e o quanto isso ocasiona pressão e sofrimento ao aluno. O tempo que o (a) aluno (a) fica na escola permite que eles sejam percebidos (as) pelos professores (as) e, especialmente, o fato de existir algo errado com seu processo de socialização. Nesse caso, é provável que as expressões de gênero, que ao longo dos anos foram atribuídas ao gênero feminino, estejam presentes no aluno, porém não implicaria dizer que ele é gay. Caberia aqui um debate sobre as múltiplas masculinidades e feminilidades e como as pedagogias do gênero e da sexualidade determinam o “ser homem” e o “ser mulher”, porém não nos deteremos a essa discussão. Todavia, é necessário apontar tais dimensões para que não se naturalize as masculinidades não hegemônicas como masculinidades homossexuais.

Há em torno das expressões de gênero uma forte ação heteronormativa que não atinge apenas às pessoas LGBTTIQA+, mas também aos sujeitos heterossexuais que não atendem a norma do gênero imposto ao longo dos séculos. Por esse motivo, é preciso destacar:

Nas questões de gênero e sexualidade a norma atende pelo nome de heteronormatividade. Mas as escolas não são lugares onde apenas habitam meninos e meninas heterossexuais. E, mesmo estes, não têm todos os mesmos modos de viver sua masculinidade ou feminilidade (SEFFNER; PICCHETTI, 2016a, p. 67).

As definições sobre gênero apontam para a construção social dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres, então, o gênero carrega diversos elementos que envolvem variadas instituições e ideologias que se modificam nas diversas sociedades. Meyer define gênero como uma construção realizada ao longo da vida. Nas palavras da autora

Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e prática sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo (MEYER, 2013, p. 18).

Nesse sentido, a construção de papéis de gênero pode ser representada através de atitudes cotidianas e, na maioria das vezes, quase imperceptíveis, mas que delimitam e apresentam os lugares de homens e de mulheres na sociedade, além de definir a maneira “correta” de viver suas masculinidades e feminilidades.

O gênero, nesse caso, é a forma mais abrangente de potencializar a discussão da pluralidade, e da luta contra a hegemonia, visto que gênero em articulação com outras marcas sociais modificam as normatividades consideradas “naturais” para o masculino e o feminino. Meyer elucida:

Exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experimentadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (MEYER, 2013, p. 19).

A compreensão do gênero como construção social permite uma mudança no pensamento da sociedade, porque podemos pensar no gênero como algo mutável de acordo com o espaço, tempo e instituições que estão rodeadas as pessoas. Essa percepção, auxilia no entendimento da variação do pensamento hegemônico da heterossexualidade como única forma de vivenciar a sexualidade. E, ainda,

possibilita a desconstrução do pensamento do homem como superior aos demais, visto que “a sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino” (SILVA, 2005, p. 93).

Na mesma linha, questionou-se os docentes sobre a recepção dos (as) alunos (as) sobre a abordagem em sala de gênero e sexualidade.

Professora 03: Em partes. Depende da cultura familiar.

Professora 04: Sim, de todas as escolas que já trabalhei essa é a que dá maior liberdade para os alunos.

Professora 07: Embora tenha muita brincadeira, eles são melhores de conversas que os adultos. Acho que faz parte da realidade deles.

Professora 09: Eles recepcionam bem, apesar de piadinhas, embora eu pense que isso é da idade. Alguns são heterossexuais, mas defendem muito por causa dos amigos e amigas que são. Isso é bem legal.

De acordo com as falas das professoras, a recepção por parte dos (as) educandos (as) são bons para a abordagem da temática em sala de aula. Importante apontar que 100% dos respondentes afirmaram que há boa receptividade por parte do alunado e as falas acima são pertinentes para pensar-se alguns pontos importantes. O primeiro apontado pela professora 03 foi sobre a influência da crença e dogmas familiares na concepção de mundo e perspectiva de olhar a diversidade. A educação familiar assume uma responsabilidade grande no processo formativo do indivíduo, e cabe a escola auxiliar no processo de oportunizar novos olhares.

Desta maneira, a educação familiar é uma das mais poderosas e normativas, ao lado da escola, na capacidade de interferir e de deixar marcas na vida dos sujeitos. Isso sem mencionarmos que existe a educação por meio da mídia e da religião, entre outros grupos e instituições que também fazem parte do processo educacional (BRAGA, CAETENO, RIBEIRO, 2018, p. 15).

Já a professora 07 destaca que, no momento das abordagens dos temas, há muitas “brincadeiras”, mas que recepcionam bem a temática, em seu julgamento, de uma forma melhor que a dos adultos. Em consonância com essa abordagem, a professora 09 destaca que há muitas “piadinhas”, porém eles acabam levantando bandeiras por causa dos (as) amigos (as) que são LGBTQIA+.

Aqui não se trata de diminuir as piadas homolebotransfóbica, a ponto de dizer que elas não são uma forma de violência psicológica e em alguns casos na

materialização da violência física, mas compreender que esse alunado aprende desde muito cedo sobre as formas de afastar-se do outro e, de certo modo, demarcar suas identidades. Nesse sentido, “a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 200, p. 82). De forma, subjetiva os (as) alunos (as) não pertencentes ao grupo LGBTTIQA+ utilizam-se dos mecanismos de discriminação para afirma-se.

Louro (2000, p. 81) afirma que “meninos e meninas aprendem, desde cedo, piadas, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões do gênero e da sexualidade admitidos na cultura que vivem”, isto é, quando há um processo de inclusão e debate, esse dispositivo é acionado e acontecem as violências psicológicas. Nesse aspecto, é importante que o (a) docente se atente aos dispositivos de opressão e discriminação que se apresentam em sala de aula e faça a mediação e repreensão das práticas homolesbotransfóbica.

Na mesma esteira, questionou-se a respeito da percepção do professorado quando os (as) alunos (as) se sentem seguros na escola e verificamos que 100% acreditam que eles se sentem seguro no IEPFG, porém alguns apresentaram ressalvas. A professora 07 afirma que “no IEPFG sim, mas em outras escolas nem tanto, pois há muitos homofóbicos”. Já a professora 09 pondera que “na escola sim, mas em casa não todos. Muitas famílias não aceitam”, assim, tem-se novamente os entraves que acontecem entre escola e família.

Seguimos com a seguinte indagação: como você observa a aceitação e o respeito dos alunos e alunas em relação aos colegas LGBTTIQA+ na escola? Em geral, houve um consenso sobre a aceitação e o respeito por partes dos (as) colegas,

Professora 07: Nossa escola é plural. Creio que muito disso é em virtude de que da Banda que têm muitos alunos que são LGBT e fazem tudo ser mais natural. Também é bastante falado sobre o tema aqui, e os debates geram aprendizado. Isso não afasta as piadinhas, mas são poucas considerando outras escolas.

A professora 07 coloca em discussão um tema já observado na minha estadia na escola, especialmente, quando se mora em São Borja. A Banda Marcia do IEPFG é uma das mais movimentadas da cidade, pois é possível perceber pelas postagens na página do *facebook* da escola os prêmios conquistados em âmbito regional e

nacional. Em 2019, a banda contava com aproximadamente 50 alunos (as) e conquistou os seguintes prêmios: III Campeão Estadual de Bandas, Vice Campeão Nacional e Campeão Sul Brasileiro.

É perceptível²⁰ que muitos (as) alunos (as) que integram a banda marcial da instituição são LGBTTIQA+, além de ser notável a proximidade que eles têm com a escola através da banda. Em uma das ações desenvolvidas na escola, por convite do professor José Luciano Gatibonni, em uma fala com alunos do segundo ano ensino médio, um aluno que se declarou gay mencionou:

Professor, uma das coisas boas que temos aqui na escola é a banda. As bichas todas correm para lá, pois é um espaço nosso. Meu pai descobriu que eu era gay por causa da banda, minha mãe já sabia. Mas quando disse que fazia parte da banda meu pai ficou “meio assim” e no Festival no porto eu esqueci que ele estava na arquibancada e incorporei a bailarina. Depois de uns dias ele me perguntou se eu era gay e disse que sim. Ficou estranho no começo, mas depois acho que aceitou numa boa. Pelo menos não me bateu e nem me colocou para fora de casa (ALUNO A,²¹ 2º ano do Ensino Médio, integrante da banda).

A cena descrita acima demonstra a importância da banda marcial do IEPFG para a construção de referência e do espaço de acolhimento que a instituição promove aos (as) seus (as) estudantes. Embora se deva consolidar as políticas públicas para implementação de um espaço acolhedor de forma ampla e plural, a criação de espaços de pertencimento e valorização dos sujeitos é fundamental para o processo educativo. Há quem possa argumentar que devemos oportunizar espaços que não sejam deterministas para sujeitos e marcados por gênero e/ou orientação sexual. Existe também aqueles, assim como eu, que enxergam a importância da constituição desses núcleos de pertencimento em escolas (embora concordo que não devam ser determinantes), mas considerando que se fala de uma escola no interior do Rio Grande do Sul, em um cenário marcado pelo machismo, sexismo e pela lógica androcêntrica²² é uma conquista importante para as políticas de inclusão escolar.

²⁰ Assumo o risco de afirmar isso devido a convivência e, sobretudo por muitos (as) apresentarem namorados ou namoradas quando estavam na escola e em locais públicos da cidade.

²¹ Cena do diário de campo do pesquisador coletada em junho de 2019. Para preservar a identidade do aluno, ele foi identificado apenas como aluno A.

²² A tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo "o homem" é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico. O seu oposto, relacionando-o com a mulher, designa-se por ginocentrismo.

Conquanto os casos de homolesbotransfobia não sejam frequentes na escola, questionou-se à gestão escolar sobre quais medidas são adotadas, caso isso venha a ocorrer. Não houve uma explicação concretas sobre as medidas que são tomadas pela gestão da escola, houve uma justificativa da importância do acolhimento da diversidade no espaço escolar, a qual é transcrita abaixo.

Gestão do Instituto Padra Francisco Garcia: A escola é, portanto, influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural, etc.), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos de valorização dessa diversidade. A sexualidade no espaço escolar não pode ficar invisibilizada.

A resposta da gestão do IEPFG remete ao pensamento que são criadas ações educativas aos (as) discentes que cometem agressões físicas aos (as) colegas, em decorrência de sua identidade de gênero e/ou orientação sexual. Do mesmo modo, os (as) professores (as) afirmam, quase em consenso, que são raros os casos, e que todos são encaminhados ao Serviço Orientações Educacional da unidade escolar, além de ser feita uma notificação à direção da escola para os devidos encaminhamentos. Além disso, afirmam que, após algo ter acontecido, realizam conversas com os (as) discentes e, se necessário, organizam outras atividades extracurriculares para debater o tema e sanar as dúvidas e dirimir os preconceitos ao máximo.

5.3 O QUE MUDA NA VIDA DOS (AS) ALUNOS FALAR SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?

Ao longo da presente dissertação, buscou-se debater a importância da abordagem de gênero de sexualidade no ambiente escolar, como uma forma de potencializar a permanência de alunos e alunas LGBTTIQA+ no ambiente escolar e, com isso, efetivar a garantia do direito à educação, através das políticas públicas criadas para a inserção das temáticas nos currículos escolares, pois como se viu, ela surge em todo ambiente escolar.

A pesquisa realizada pela ABLGBT (2016) demonstrou que há um medo do alunado em frequentar os espaços escolares onde há uma determinação extremamente generificada. Esse processo de subordinação está atrelado a uma

lógica de heteronormativa, assim, o masculino e a heterossexualidade serão colocados como superior ao feminino e às orientações sexuais dissidentes. Portanto, como alerta Guacira Lopes Louro (2011, p. 67) “temos de aguçar nosso olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais”.

Conseqüentemente, a disputa que acontece no ambiente escolar está atrelada ao processo de relações de poder, uma vez que a escolha de recusar as ações de prevenção e de debate constituem em escolhas do ensinar. Desse modo, entende-se que o saber entra em disputa e, sendo assim, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 27).

Quando são criadas ações para que a estruturação de poder não seja respaldada pela instituição (Estado), os resultados são perceptíveis através do processo de ensino-aprendizagem. Sob esse prisma, questionou-se a professora Denise sobre a percepção dela em relação ao aproveitamento dos alunos e alunas LGBTTIQA+ depois das ações de inclusão.

Denise: Por conta da discriminação, alunos e alunas LGBTTIQ+ estavam mais propensos a faltarem às aulas, a usarem drogas lícitas e ilícitas, a se sentirem deprimidos e até a adotarem comportamentos suicidas. No momento em que a escola se transformou em espaço de acolhimento, de respeito à diversidade, os alunos, foco de discriminação, deixaram de carregar em si o medo da violência.

Não trabalhamos com registros ou estatísticas, mas isso, com certeza, refletiu no aproveitamento. Visível era o bem emocional que causava.

Embora a professora alegue que não houve um acompanhamento estatístico dos casos de aproveitamento dos LGBTTIQA+ após as ações desenvolvidas na instituição escolar, ela destaca que foi explícito que os (as) alunos (as) reduziram as faltas nas aulas e, sobretudo, ampliou a participação deles tanto nas aulas, quanto nas demais atividades escolares. Além disso, é preciso chamar atenção para um fato importante apontado pela professora Denise, que é a redução do uso de drogas lícitas e ilícitas. A não aceitação no espaço educacional pode ser abertura de outros espaços para a população LGBTTIQA+, além disso, quando ações apontam êxito para a conclusão do ciclo básico da educação, isso é fundamental para garantir a qualidade de vida de determinada parcela da população.

Do mesmo modo, questionou-se a respeito da evasão de alunos e alunas LGBTTIQA+ no IEPFG?

Denise: Não só houve redução na evasão, como nos tornamos referência na inclusão de alunos e alunas LGBTTIQ+ e matriculamos muito mais alunos.

A professora Denise afirma que não apenas reduziu a evasão escolar de alunos e alunas LGBTTIQA+, como também a escola se tornou referência no processo de inclusão escolar. Insta salientar que a primeira impressão na escola foi justamente por perceber a presença de alunas transsexuais nas salas de aula, fato este não observado em nenhuma outra escola. Concordamos com Seffner e Moura (2019, p. 214) afirma que

Perceber a diversidade do mundo e com ela se relacionar de modo positivo é dinâmica cognitiva. Buscar uma escola que garanta a diversidade e o pluralismo democrático é atitude de abertura científica e que promove uma sociabilidade cidadã.

A escola, como abordado no capítulo 02, tem entre seus objetivos centrais: o letramento científico e o preparo para convívio em sociedade (BRASIL, 1996), isto é, abordar a diversidade no ambiente escolar é conciliar os dois objetivos centrais da escola, de fornecer o conhecimento científico para os (as) alunos (as) que ali estão e, sobretudo, prepará-los para conviver com a diversidade sexual, de gênero, racial, de classe, de costumes, de culturas que estarão presentes na sociedade em geral e no mercado de trabalho. Além do exposto, é vislumbrado tais aspectos nas diretrizes do plano que apontam para desenvolvimento de ações para que o alunado LGBTTIQA+ permaneça no ambiente escolar.

A professora Denise ainda destaca as ações que foram desenvolvidas para a prevenção dos casos de LGBTfobia no IEPFG. Aqui, pondera-se as atividades que foram adotadas após os Parâmetros Curriculares Nacionais apontarem caminhos para abordagem de sexualidade e orientação sexual na escola. O conteúdo abordado na escola estava dentro das seguintes orientações:

Denise: Trabalhávamos a prevenção a todo tipo de discriminação, o respeito ao outro e a si próprio, o convívio pacífico, a ética, a necessidade de preservação e valorização da igualdade de direitos, o respeito e valorização da diversidade como condição para a construção e a existência de uma sociedade. O trabalho era feito através de depoimentos, reflexões,

conversas, estudos de textos e palestras. Procurávamos combater no diálogo da desconstrução.

Percebemos que as ações desenvolvidas pela escola estavam apontadas para um caminho pautado no ensino e ações pedagógicas que colocavam os (as) alunos (as) a refletirem e aprenderem sobre o tema, especialmente elucidando o respeito à diversidade. Trata-se, levando em conta a exposição da professora, de um trabalho desenvolvido a longo prazo, pois há necessidade de apresentar a diversidade como algo natural e a partir desse aspecto considerar as ações pela igualdade. Louro (2011, p. 65) afirma que “o processo de diferenciação se faz através de muitos marcadores, não apenas simbólicos, mas materiais e sociais”, mas que não se pode apenas, ao naturalizar os diversos, contribuir para que ele se materialize com uma forma de reprodução de poder e opressão.

Por fim, indagou-se a professora Denise sobre as ações criadas na escola para a inclusão e que são mantidas até hoje. As medidas adotadas pela escola, muito antes de serem sancionadas as políticas públicas para a permanência de alunos e alunas LGBTQIA+ na escola, foram fundamentais para a formação de diversos estudantes.

Denise: A questão do nome social - determinei que todos os professores colocassem o nome social no caderno de chamada e que o nome fosse aceito nos trabalhos avaliativos (testes, provas, pesquisas...). Um professor disse que não colocaria, pois não tinha aquele aluno, que no registro não constava o nome social. Respondi a ele que tinha duas opções: colocar ou COLOCAR.

A não utilização do nome social é uma das formas de violências contra pessoas transexuais, travestis e não binárias, pois remete a uma identidade que o indivíduo não se reconhece, e na sala de aula pode abrir espaço para o *bullying* e transfobia. Diante disso, quando a escola respeita a identidade de gênero do aluno ou aluna que ali está, ela está assegurando o direito à educação daquele indivíduo, pois essa ação pode reduzir significativamente as chances de ele abandonar a escola pela violência sofrida através da recusa de sua identidade.

É importante salientar que o Decreto Presidencial Nº 8.727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais, só foi aprovado em abril de 2016. Ou seja, o IEPFG avançou muito antes da obrigatoriedade do nome social por força de decreto. Outrossim,

pontua-se que o PNCDH havia previsto à adoção do nome social nas instituições públicas brasileiras a partir de 2009, mas apenas 7 anos depois foi adotada a medida. As políticas públicas desenvolvem um papel fundamental para a garantia dos direitos, pois servem como ponte entre o direito e o cidadão que não consegue alcançar com plenitude o direito. Nesse caso, até mesmo antes da criação da política pública, havia um olhar atento daqueles que garante o acesso ao direito, com a criação do que se entende como política interna escolar.

De igual modo, a docente Denise destaca que a questão dos banheiros foi algo complicado no começo, pois não sabia como agir naquele momento e orientou os (as) alunos (as) trans e travestis²³ a utilizarem o banheiro dos (as) professores (as) para evitar que fossem constrangidos por causa de seu sexo biológico. Com o passar do tempo as medidas foram sendo orientadas e houve a liberação do uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero.

Denise: A questão dos banheiros - decididamente eu não sabia como resolver esse problema no início. Então, optei por usarem o banheiro dos professores. Depois, em comum acordo, decidimos que cada um poderia optar por qual banheiro utilizar.

Os banheiros no ambiente escolar podem ser um espaço de violência, porque o: 1) O/A aluno (a) pode sofrer algum tipo de violência, seja física, seja psicológica, através das falas dos (as) colegas. 2) a recusa em aceitar a identidade do indivíduo, fazendo com que ele use o banheiro que não está de acordo com sua identidade de gênero é uma violência por parte da instituição escolar.

É imperioso atentar-se para a declaração da professora que não sabia como agir. A escola recebe muitos casos que não estão organizados dentro de nenhum espaço da formação docente e, por esse motivo, destaca-se a urgência de uma formação continuada atrelada aos desafios que surgem no cotidiano escolar. Nesse aspecto, nem sempre o professorado irá acertar nas escolhas que faz, dado o fato de que alguns temas são novos para eles. Todavia, as escolhas do docente devem ser pautadas no pluralismo democrático e pela possibilidade de inclusão do alunado visando a garantia do direito à educação. Logo, a escola tem um papel essencial em “providenciar atividades que discutam como a sociedade produz as normas de

²³ Não menciono pessoas não binárias aqui, pois em conversa com a professora Denise ela disse não recordar de alunes não binárias ao longo de sua gestão.

gênero e de sexualidade, e como elas são reforçadas constantemente” (SEFFNER, 2014, p. 75).

Outra ação desenvolvida pela instituição que consideramos pertinente está relacionada ao processo de transição de pessoas travestis e transsexuais, bem como na oportunização de acesso a materiais que permitiam aos (as) alunos (as) em transição viver com plenitude sua identidade de gênero.

Denise: A transição - muitos fizeram a transição enquanto alunos. Muitas conversas comigo no banco do pátio, na minha sala, por telefone, durante o recreio no bar... **Maquiagem** - fazíamos campanha de aquisição de maquiagem para os que não tinham condições de comprar.

Uma ação importante é que a professora (assim como outros docentes) assume o papel de “adulto referência” por conseguir ouvir as necessidades de atenção. Cabe aqui chamar atenção que, muitas das vezes, não há uma formação compatível com as necessidades do alunado, isso pode ocasionar problemas psicológicos ao adolescente. Por esse motivo, em 2019 foi promulgada a Lei n. 13.935/2019 que dispõem sobre a presença de psicólogos nas escolas de educação básica que podem auxiliar no processo de construção da identidade dos (as) alunos (as).

No questionário aos docentes, também havia espaço para que eles destacassem experiências marcantes em relação aos alunos LGBTTIQA+. As respostas estão descritas abaixo:

Professora 04: Em reunião com uma mãe de aluno foi solicitado pela mãe: "quero que vocês ensinem meu filho ser homem" minha resposta a essa mãe: "ensinamos seu filho ser uma pessoa digna e honesta independente de sua opção sexual²⁴".

Professora 05: Gosto bastante de trabalhar com a diversidade sexual. Vejo ela como muito rica no processo ensino-aprendizagem.

Professor 06: No chão da escola é um lugar importante para quebrar paradigmas, e nossa escola tem um olhar diferenciado em relação ao tema abordado.

²⁴ Transcrevemos da forma que a docente responder no questionário e por isso o emprego do termo “opção sexual”. Salientamos que a correta terminologia é “orientação sexual ou sexualidade”, uma vez que não se trata de uma opção.

A fala da professora 04 leva a uma reflexão quanto ao pensamento das famílias sobre ideia de que a masculinidade ainda está atrelada a determinados comportamentos e práticas, quando na realidade existe uma diversidade em formas de ser homem e vivenciar as suas masculinidades e feminilidades. Assim, a professora, ao realizar a afirmação que deve ensinar o conhecimento científico ao aluno (a) e como ele deve conviver em sociedade, ressalta a importância da compreensão do papel da escola na vida do alunado.

Já a professora 05 alerta para um fator importante que é a riqueza que a diversidade traz para a sala de aula, uma vez que ela instiga a sair da zona de conforto e olhar o outro a partir de suas vivências e da sua formação identitária. Afinal, a diversidade está em todos os espaços das escolas e cabe ao (a) docente potencializar ela para o ensino-aprendizagem.

Por fim, o professor 06 enfatiza o principal motivo de a pesquisa em voga ter escolhido o IEPFG, que é o olhar atento à diversidade e às políticas de inclusão dos alunos e alunas LGBTTIQA+. Isto posto, destaca-se que as ações identificadas até o momento são extremamente pertinentes para a construção de um espaço escolar plural, diverso, acolhedor, que priorize o ensino público, com qualidade e preparo dos seus educandos (as) para o mercado de trabalho e convívio em sociedade.

5.4 PLANO NACIONAL DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS E REALIDADE ESCOLAR

Como viu-se ao longo do debate, é de grande valia o debate sobre as políticas públicas para a garantia do direito à educação de alunos e alunas LGBTTIQA+, para isso, elencou-se algumas diretrizes que são pertinentes ao fazer docente, apontadas pelo Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos de LGBT aprovado em 2009. Nesse sentido, indaga-se aos três públicos participantes da pesquisa sobre o conhecimento e aplicação do plano na escola. A gestão do IEPFG afirma que

Gestão do Instituto Padre Francisco Garcia: Em particular, no que diz respeito às políticas públicas no campo da sexualidade, convém ainda destacar que elas são permeadas de peculiaridades, já que o ponto de partida para sua formulação e implementação é basicamente a necessidade de mudança de crenças, valores e tradições, muito prevaletes no imaginário coletivo. O projeto de uma sociedade sem sexismo, machismo e homofobia, capaz de incluir pessoas que hoje são marginalizadas e perseguidas por não se conformarem ao pensamento majoritário, tem

também suas próprias contradições, sendo uma das principais o risco de a assimilação implicar a própria descaracterização ou desintegração identitária das pessoas e grupos LGBT.

- Através de leitura e participação em palestras de grupos da Unipampa, atividades a convite de entidades
- Acredito que não podem ser tratados somente com Planos na teoria e sim ter o conhecimento, a leitura e os estudos do tema para contribuir.

Com a resposta, não é possível verificar se a escola tem conhecimento sobre as especificidades sobre o PNCDH, pois a gestão aponta para as necessidades de criação de políticas públicas e suas complexas disputas que são permeadas pela lógica machista e sexista, pela qual foi construído a identidade brasileira. A gestão ainda aponta que há uma participação nas atividades desenvolvidas pelos grupos da Universidade Federal do Pampa, porém não faz alusão sobre qual público está participando de tais atividades, se são alunos (as) ou docentes.

Já a 35ª Coordenadoria de Educação afirma que tem conhecimento sobre a temática, porém não está realizando um acompanhamento mais próximo das escolas para verificar se estão implementando ou não nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais.

Sandra: Nós temos conhecimento, só não sabemos se ele efetivamente está sendo contemplado nos currículos das nossas escolas. A gente tem conhecimento do plano, sabe que em algumas existe, de certa forma ele é contemplado, mas implicitamente, não explicitamente. Escrito a gente sabe que se tem ações nas nossas escolas não na íntegra, acredita-se que ele está sendo contemplado na íntegra porque já tem 10 anos, então a gente sabe que tudo na parte de educação é muito lento, infelizmente. Então a gente precisa estar acompanhando de forma mais próxima, para que realmente seja contemplado e para que seja efetivamente na íntegra, não apenas em algumas escolas ou, enfim, porque sabemos que infelizmente ainda há um pré-conceito de alguns professores. Eu acho que mais por parte dos adultos do que por parte dos alunos em relação a essas questões.

A 35ª CRE destaca a importância do plano e enfatiza que algumas escolas estão desenvolvendo atividades previstas, todavia a CRE falha em relação ao cumprimento do que seria sua atribuição, no que tange as atividades de formação continuada aos (as) docentes, além de ações como promoção a compra de livros didáticos e criação de campanhas que abordem a diversidade nos espaços educativos, especialmente nos ambientes escolares de educação básica. Ainda observou-se falhas, no controle de execução das atividades nas escolas.

Por fim, quando questionou-se os docentes sobre o conhecimento referente ao PNCDH, 90% afirmou que não tinha conhecimento sobre plano e 10% afirmaram

que tomaram conhecimento somente a partir de pesquisa realizada após o início da leitura do questionário da dissertação.

Isto posto, percebe-se que há uma lacuna entre o planejamento das políticas públicas até a chegada dos atores que aplicam, pois o desconhecimento de uma determinada política pode acarretar em sua não execução. Ademais, é impreterível ponderar que em muitos casos tal aspecto junta-se ao entendimento da não necessidade de abordagem, isso culmina no descumprimento dos direitos.

Nesse aspecto, é importante destacar o retrocesso que se teve recentemente, na retirada de todas as menções aos temas gênero e orientação sexual da Base Comum Curricular Nacional aprovada em 2018. Na versão inicial do documento havia menção ao estudo do “corpo, gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida”, porém após pressão de setores conservadores, especialmente católicos e evangélicos, o Ministério da Educação indicou a exclusão dos temas ao Conselho Nacional de Educação responsável pelo documento. A versão final da Base Comum Curricular Nacional foi aprovada com a substituição do tópico que mencionava o ensino de questões sobre o corpo, gênero e sexualidade por “princípios e valores éticos”, excluindo do documento final, inteiramente, as menções relativas a gênero.

Nesse cenário permeado de incertezas, a discussão de gênero e sexualidade é fundamental para se assegurar a garantia do direito constitucional do acesso e da permanência das pessoas LGBTQIA+ no ambiente escolar. A abordagem de tais temas no currículo é um dos pilares para construção de uma escola democrática, plural e que respeita a diversidade.

A discussão e inserção de gênero e sexualidade no currículo não implica “deixar de lado a tradicional função de alfabetização científica, a escola representa hoje um grande atrativo para a sociabilidade de crianças e adolescentes” (SEFFNER, 2011, p. 109). Pelo contrário, a inserção dos temas é a garantia que os sujeitos LGBTQIA+ possam ter acesso ao conhecimento científico, uma vez que terão liberdade de viver suas identidades de gênero e/ou orientação sexual com plenitude.

Seffener (2011) destaca que diversos marcadores sociais da diferença são “aceitos” ou “tolerados” na escola através da dita “inclusão”, dentre eles cabem mencionar os mais pobres, os oriundos de famílias ditas “desestruturadas”, os negros, os indígenas e os portadores de necessidades especiais. No entanto, quando abordamos questões voltadas as diversas orientações sexuais ou

identidades de gêneros, os sujeitos na maioria das vezes, são vistos como “anormais” e “culpados” por serem o que são e, portanto, não merecem ser incluídos. O autor ainda destaca que:

a escola não tem como resolver todos os problemas de estigma e discriminação que atingem gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros. Mas ela pode fazer sua parte enquanto essas pessoas são alunos e alunas (SEFFNER, 2011, p. 111).

A abordagem dos temas gênero e sexualidade no currículo escolar reduziria significativamente o número de casos de preconceito aos LGBTTIQA+ e, por conseguinte, a evasão escolar. Para isso, de acordo com Seffner (2011, p. 111) precisamos além de universalizar o acesso à educação, “produzir uma escola multigênero, multicultural, multirracial, multisssexual, multifamiliar, multireligiosa, etc..”

Outro fator relevante é pensar a escola como um espaço de preparo para vida em sociedade e nos espaços públicos e, conseqüentemente, nesses espaços há diversidades sexual, de gênero, de racial, religiosa se fará presente. Nesse sentido, Seffner aponta:

Desta forma, no espaço público respeitamos e somos respeitados, toleramos e somos tolerados. Não é possível constituir vida social sem a criação de espaços de convivência pública, e a escola é um deles. É amplamente desejável que o espaço público seja um espaço laico, em outras palavras, que ele não seja um local que promova determinada religião, como sendo melhor ou mais adequada que outra. O espaço público deve promover as liberdades laicas, a saber, deve buscar garantir a mais ampla liberdade de consciência e a mais ampla liberdade de crença, e não deve permitir que ninguém se sinta constrangido por ter esse ou aquele pertencimento religioso (SEFFNER, 2011, p. 111-112).

Ainda sob o olhar do espaço público, precisa-se destacar a importância da criação de estratégias para que as demandas que entrelaçam os espaços públicos sejam pensadas nos currículos escolares. Não se está aqui atribuindo à escola o papel de “salvadora do mundo”, mas reconhecendo as suas limitações e potencializando os espaços de construção do conhecimento com seu alunado. Em suma, é preciso pensar a escola para além de um espaço de conhecimento estritamente científico e preparatório para as avaliações governamentais e ampliar as ações que dialoguem com os conhecimentos populares, culturais e identitários.

Nesse sentido, concordamos com Brandão (2007) quando afirma que não existe uma única concepção do espaço onde se produz educação ou ensino, haja vista que diferentes povos de diferentes culturas produzem seus meios de ensinar e utilizar a educação como um aliado tanto político, quanto para continuidade de seus conhecimentos.

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recuso a mais de sua dominância (BRANDÃO, 2007, p. 9-10).

Brandão (2007) diz, ainda, que o processo de ensinar e aprender está imerso em um complexo cenário de subjetividades de marcadores sociais, culturais, políticos, econômicos e ideológicos de um determinado povo. Por esse motivo, não existe um único de modelo de educação, logo “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor” (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Nesse viés é prudente que a escola esteja atenta ao conhecimento que é oriundo de outros espaços e, especialmente, aqueles que são considerados subalternos e inferiores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a Constituição Federal de 1988 ampliou o acesso à educação em todo território brasileiro, porém foi necessário a criação de políticas públicas educacionais para efetivar a permanência do novos alunos e alunas na educação básica. As principais ações desenvolvidas estão relacionadas a garantia de alimentação durante o período escolar, bem como os incentivos através da destinação de recursos para distribuição de materiais escolares, além da distribuição dos livros didáticos.

Embora tenham-se ampliado as ações de inclusão de novos temas no currículo escolar como aqueles ligados a África e da identidade do negro no Brasil, através da Lei 10.639/2003, e da história dos povos originários e suas contribuições no processo de construção do Brasil, por meio da Lei 11.645/2008. No entanto, carece de políticas públicas para a inclusão dos marcadores de gênero e sexualidade no currículo, a fim reduzir ou erradicar os casos homofobia e transfobia no ambiente escolar.

As ações para inserção dos marcadores supracitados na educação básica vêm sendo prejudicada em virtude do avanço do conservadorismo no Brasil, sobretudo potencializados pelos movimentos Escola sem Partido e Contra Ideologia de Gênero, que vem acusando os (as) educadores (as) brasileiros (as) de realizar uma doutrinação “gayzista” e esquerdista nas escolas públicas. Diante disso, pode-se afirmar que foi criado um pânico moral em torno de gênero e sexualidade, dessa forma todas as menções são lesadas.

A disputa pela inserção ou exclusão de todos os temas na educação foi potencializada nas discussões dos planos municipais, estaduais e nacional em 2015. Desde então, por pressão de grupos religiosos — em sua maioria cristãos —, as temáticas foram retiradas das políticas curriculares em praticamente todo território nacional. Isso em virtude de o campo do currículo ser considerado um espaço de concorrência de poder para definir o que deve ser estudado e debatido na escola.

Sob esse prisma verificamos que o Instituto Estadual Padre Francisco Garcia desenvolve diversas práticas de inclusão dos (as) alunos (as) LGBTQIA+ no ambiente escolar, porém há uma lacuna a respeito de essas ações serem documentadas oficialmente na escola. A instituição pratica diversas formas de integração, entretanto, somente algumas são, de forma sintética, documentadas, a maior parte nem são registradas.

Tal aspecto pode ser mensurado pelo desconhecimento de documentos como o Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT, que são enfáticos quanto a necessidade dos marcadores de gênero e sexualidade serem inseridos no currículo escolar. Soma-se a isso o fato que muitos dos (as) docentes que atuam na escola não cursarem na formação inicial ou continuada disciplinas sobre as temáticas de gênero e sexualidade e, por vezes, podem fazer a discussão, mas não fazem o registro em seus planos de ensino nem do Projeto Político Pedagógico da escola.

A pesquisa ainda demonstrou que há um certo desconhecimento teórico e conceitual do que é o currículo escolar no sentido amplo do termo. Ou seja, muitas ações desenvolvidas acabam não sendo documentadas, dado o fato que há uma visão de currículo pautada em elementos avaliativos, seja nas avaliações do processo de ensino-aprendizagem na escola, seja nas provas governamentais como o Exame Nacional do Ensino Médio.

O currículo escolar aparece como uma possibilidade para realizar a inclusão dos temas que chegam à escola com novos grupos sociais ocupantes do espaço escolar, após o processo de democratização da educação. Ao percorrer as teorias do currículo analisando a tradicional, a crítica e a pós-crítica encontra-se um suporte teórico e metodológico na última teoria. A teoria pós-crítica oferece a possibilidade de incorporar ao currículo escolar temas emergentes, mas não exclui da escola o seu papel do letramento científico, construído ao longo da história da humanidade.

A possibilidade de o currículo escolar incorporar esses novos temas necessita de um aprofundamento nos conceitos ligados a população LGBTTIQA+, visto que a construção dos saberes da sociedade constitui-se em uma visão androcêntrica e heteronormativa. Nesse sentido, é fundamental uma formação aos estudantes, que possibilite um conhecimento de novos conceitos ligados à identidade de gênero e à orientação sexual, buscando compreender a sua importância para a vida em sociedade.

Por esse motivo, destaca-se a importância de formações continuadas nas temáticas de organização estrutural da escola, especialmente relacionadas a documentação redigida no âmbito da unidade educacional objetivando a qualificação do que é produzido e, sobretudo na valorização das atividades desempenhadas pelo corpo docente e a gestão do IEPFG. Um dado importante é que 100% dos (as) docentes entrevistados da pesquisa disseram que participariam de uma formação

continuada nos temas de gênero e sexualidade, pois sentem a necessidade da ampliação dos conhecimentos nas temáticas.

Foi possível verificar que a 35ª CRE, embora estimule no âmbito de falas e do reconhecimento das atividades desenvolvidas pelo IEPFG, não fiscaliza de modo efetivo as ações relacionadas as políticas de inclusão da diversidade na esfera dos Projeto Políticos Pedagógicos da escola em tela e, conseqüentemente, nas demais unidades sob sua jurisdição. No mesmo viés, a coordenadoria não se ocupa das ações de planejamento e desenvolvimento das formações continuadas no geral, em particular das formações que abordagem os marcadores de gênero e sexualidade no contexto da escola.

Pondera-se aqui que muitas ações de inclusão e valorização da diversidade no IEPFG são desenvolvidas desde 1997, no mesmo ano da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, primeiro documento após a redemocratização que apontou a importância da abordagem de sexualidade no contexto escolar.

No que tange as políticas públicas foi possível perceber que há um distanciamento entre as decisões tomadas pelos burocratas até a base que executam as políticas. Em relação às verbas destinada à inclusão da diversidade no ambiente escolar elas ocupam o espaço dentro do ciclo políticas públicas daquelas que podem ser definida com alto impacto social, mas baixo impacto financeiro, porém elas acabam sendo atrasadas pelas movimentações conservadoras que não querem a execução de tais campanhas.

Ao decorrer desse trabalho, foi verificada a existência de uma necessidade de políticas públicas para permanência dos grupos considerados minorias no ambiente escolar. No que tange aos LGBTTIQA+, verificou-se que existe um longo caminho a ser percorrido para que o direito ao acesso e à permanência desse grupo no ambiente escolar seja garantido.

REFERÊNCIAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.71-106.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV. São Paulo: Manole, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Série: Atas de Sessões (1924-1967). Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro.

BAHIA. **Defensoria Pública do Estado Entendo a diversidade sexual.** Defensoria Pública do Estado da Bahia. 1ª. ed. Salvador: ESDEP, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n. 2 p. 549-559, maio-agosto. 2011.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Revista Acta Scientiarum**, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul-dez., 2012.

BRAGA, Keith Daiani da Silva; CAETANO, Márcio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 12 - 29, set/dez, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1824.**vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827, sancionando Ato do Poder Legislativo.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1934.**vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BRASIL. **Constituições Brasileiras:1937.**vol. IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1946**. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em 14 set. 2020.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1988**. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos.

BRASIL. **Lei 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul 1990.

BRASIL. **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil 1996**. Brasília: APEA, PNUD. 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MECSEF, 1997.

BRASIL. **Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação. 2001.

BRASIL. **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, 10 jan. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

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

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. 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 AfroBrasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos dos LGBT**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º 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... Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set 2016. Seção 1, p. 1.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; GOULART, Treyce Ellen Silva. MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS E DISSIDÊNCIAS, TENSÕES CURRICULARES EM COTIDIANOS DE ESCOLAS DA PERIFERIA. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n.1, jan-abr, 214-232. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016. 186 f. Dissertação Mestrado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

D'ARAUJO, Maria Celina. **Capital Social**. Rio de Janeiro: 2 ed. Zahar, 2010.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FURLANI, Jimena. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2009. p. 293-323.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaboradas projetos de pesquisa**. São Paulo. 5ª edição. Atlas. 2010.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GRUPO GAY BAHIA. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – Relatório 2018**. BAHIA: GRUPO GAY, 2018.

HEMANDES, Paulo Romoaldo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, v. 44. 2019.

HORTA, José Silverio Baia. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, Osmar. **A Educação nas Constituições Brasileiras: 1823-1988**. Campinas/SP: Editores Associados, 2005, p. 139-151.

IMANISHI, Lia. Preconceito contra o diferente. **Revista Retrato do Brasil**, n. 33. São Paulo, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Conselho Nacional de Estatística. Contribuições para o estudo da demografia no Brasil. Rio de Janeiro, 1961. Parte G – Alfabetização, p. 387-448.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 1991. Rio de Janeiro, 1991.

INSTITUTO ESTADUAL PADRE FRANCISCO GARCIA. **Projeto Político Pedagógico (2019-2022)**. São Borja: RS, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Conceitos de diversidade. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 4-8, jan./jun. 2014.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade- o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Volodre (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan.-jul. 2011.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. (Org.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Rio de Janeiro: IMS, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MONTEIRO, Juliana Rocha; JÚNIOR, Luiz Gonzada. Ações afirmativas: por uma política diferenciada de acesso na Universidade Federal de Rondônia. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza; SOUZA, Ana Inês. **Ação afirmativa e desigualdade na universidade brasileira**. Rio de Janeiro. 2010. p. 269-297.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PAIVA, J. M.. Educação jesuítica no Brasil. In. E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, C. G. Veiga (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2000. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica. p. 43-59

PEREZ, Marcos Augusto. A participação da sociedade na formulação, decisão e execução das políticas públicas. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.) **Políticas Pública: reflexos sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

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

QUADRADO, Jaqueline Carvalho. **Relatório de Pesquisa: Fronteiras das Relações de Gênero no Contexto Escolar**. Grupo de Pesquisa Gênero, Ética, Educação e Política. Universidade Federal do Pampa. São Borja/RS, 2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, fev.-ju., 1993.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio: Documento Orientador**. Porto Alegre – RS, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre Secretaria de Educação, 2018.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paulo Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-18.2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (Orgs.). **Políticas públicas**. 1. ed. Brasília: ENAP, 2006. p. 21-42.

SAVELI, Esmeria Lourdes. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v.10, n. 2, p. 129-146, maio-agosto. 2010.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**. Conceito, esquema de análise, casos práticos. 2 ed. Cenage, São Paulo. 2012.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SEFFNER, Fernando. SEXUALIDADE: ISSO É MESMO MATÉRIA ESCOLAR? **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.17, n. 2, mai-ago, p. 67-81. 2014.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 61-81. 2016.

SEFFNER, Fernando; MOURA, Fernanda Pereira de. PERCURSO ESCOLAR, PLURALISMO DEMOCRÁTICO E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA:

NECESSÁRIAS NEGOCIAÇÕES. **Linguagens, Educação e Sociedade**. v. 24, n. 41, jan-abril, p. 191- 219. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Denise Regina Quaresma da Silva; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul.-dez., p. 20-45. 2006.

SUNG, Jung Mo Prosperidade sim, família homossexual, não! A nova classe média evangélica. **Psicologia USP**, v. 26, n. 1, p. 43-51. 2015.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo de mediações. Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria. Abádia da. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2014.

VIANNA, Adriana. **Direitos e políticas sexuais no Brasil**: mapeamento e Diagnóstico. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.