



AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA BNC-FORMAÇÃO

LOS TEMAS DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN BNC-FORMAÇÃO

THE THEMES OF GENDER AND SEXUALITY IN BNC-FORMAÇÃO

Vinícius de Oliveira Silva¹

Andréa Cristina Martelli²

Simone Sandri³

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as temáticas de gênero e sexualidade a partir do conteúdo da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica. Com abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa bibliográfica. Verificamos que, ao final do século XX, as produções acadêmicas e políticas educacionais sobre as relações de gênero e a sexualidade começam a ser efetivadas, porém, enfrentam resistência da ala política (neo)liberal e (ultra)conservadora, que veem, nos estudos de gênero e sexualidade, uma ameaça aos valores morais, religiosos e tradicionais da família. Esse movimento de oposição, ainda reflete nas políticas educacionais atuais silenciando a discussão dessas temáticas e limitando as possibilidades do trabalho docente. Reiteramos a necessidade da formação docente para a Educação Sexual, com vistas à emancipação e enfrentamento da violência sexual, em contraposição aos modelos heteronormativos e excludentes sobre o gênero e a sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Sexualidade. BNC-Formação.

RESUMEN

Este trabajo analiza los temas de género y sexualidad a partir del contenido de la Base Nacional Común para la Formación de Profesores de Educación Básica. Con un enfoque cualitativo, realizamos una investigación bibliográfica. Encontramos que, a fines del siglo XX, las producciones académicas y las políticas educativas sobre las relaciones de género y la sexualidad comenzaron a tener vigencia, sin embargo,

¹ Graduando em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.

² Doutora em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.

³ Doutora em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.

enfrentaron una resistencia por parte del ala política (neo)liberal y (ultra)conservadora, que vio, en los estudios de género y sexualidad, una amenaza a los valores morales, religiosos y familiares tradicionales. Este movimiento de oposición aún se refleja en las políticas educativas actuales, silenciando la discusión de estos temas y limitando las posibilidades del trabajo docente. Reiteramos la necesidad de formación docente para la educación sexual, con miras a la emancipación y al enfrentamiento de la violencia sexual, frente a modelos heteronormativos y excluyentes sobre género y sexualidad.

PALABRAS-CLAVE: Género. Sexualidad. BNC-Formación.

ABSTRACT

This work aims to analyze the themes of gender and sexuality based on the content of the Common National Base for the Training of Basic Education Teachers. With a qualitative approach, we carried out bibliographical research. We found that, at the end of the 20th century, academic productions and educational policies on gender relations and sexuality began to take effect, however, they faced a resistance from the (neo)liberal and (ultra)conservative political wing, which saw, in gender and sexuality studies, a threat to moral, religious and traditional family values. This opposition movement is still reflected in current educational policies, silencing the discussion of these issues and limiting the possibilities of teaching work. We reiterate the need for teacher training for sex education, with a view to emancipation and coping with sexual violence, as opposed to heteronormative and excluding models on gender and sexuality.

KEYWORDS: Gender. Sexuality. BNC-Training.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar como as temáticas de gênero e sexualidade são abordadas na Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, expressas na Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 para formação inicial e na Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020 para formação continuada de professores⁴.

Nosso interesse pelo tema parte da compreensão de que a formação de professores/as é essencial para a constituição de práticas inclusivas e reflexivas que tenham por respaldo teórico, produções acadêmicas sobre gênero e sexualidade, haja vista que gênero é um conceito analítico que problematiza as relações de poder, observando as atribuições sociais para feminino e masculino, a produção de sentidos e significados com relação ao sexo, gênero e sexualidade. Tais conceitos são essenciais no

⁴ Nesse artigo, aos nos referirmos às duas resoluções em conjunto, utilizamos o termo BNC-Formação. Ao tratarmos de especificidades entre os dois documentos, indicamos como BNC-Formação inicial ou BNC-Formação continuada.

processo formativo para a compreensão das desigualdades entre gêneros, também marcadas por classe, etnia, idade e crença.

Ao considerarmos a discussão das temáticas de gênero e sexualidade nas políticas educacionais voltadas à formação de professores/as, ampliamos nossa compreensão sobre as relações de poder que influem sobre as construções sociais dos sujeitos; e, conseqüentemente, as possibilidades para o desenvolvimento discente.

Além disso, oportunizar discussões sobre a temática em ambiente escolar é também criar possibilidades de conscientização sobre a diversidade e luta contra diferentes formas de opressão e modalidades de violências.

Para a elaboração deste trabalho, adotamos a abordagem qualitativa, considerando que propicia um estudo mais aprofundado dos fenômenos e das relações de sentido que se constroem a partir do contexto em que estão inseridos; possibilita também a flexibilidade no uso de técnicas para a coleta e interpretação dos dados à medida que a pesquisa vai progredindo (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Partimos de uma pesquisa bibliográfica, que prossegue durante todo o desenvolvimento do trabalho, uma vez que se buscou compreender como a BNC-Formação vem sendo analisada pela comunidade científica, por meio de livros, artigos, anais de evento e outras publicações periódicas. Isso permite uma compreensão mais ampla dos estudos dessa política de formação de professores/as, o contexto em que se consolida e as pautas levantadas, especialmente no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade.

Ao tratar da classificação das pesquisas, com base nos procedimentos técnicos utilizados, Gil (2008) aponta que a pesquisa documental apresenta fontes mais estáveis e com pouco ou sem tratamento analítico específico, sendo comumente utilizada para obtenção de informação de domínio público e referência, a pesquisa bibliográfica, por sua vez, explora mais densamente a leitura e interpretação dos fenômenos, utilizando referências e proporcionando conhecimentos científicos ou técnicos.

Partindo desse pressuposto, observa-se que, no caso deste trabalho, a pesquisa bibliográfica é concomitante à pesquisa documental, uma vez que possibilita a sustentação teórica do trabalho e a reflexão; além disso, efetiva a compreensão dos fatos em um processo dinâmico interligado a um contexto político, histórico e social que evoca mudanças, lutas e contradições. Significa compreender a BNC-Formação (2019; 2020) analisando sua construção e a versão consolidada.

Considerando a importância dos mecanismos de busca para a filtragem e obtenção de informações precisas, realizamos uma pesquisa no corpo da BNC-Formação (2019; 2020), versão integral disponibilizada pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, tendo como palavras-chave: gênero, sexualidade, homem, mulher, feminino, masculino, papéis sociais, Educação Sexual, orientação sexual, a fim de descobrir como estão contemplados esses termos nos documentos.

Este trabalho está organizado em três seções, na primeira seção, realizamos uma breve apresentação sobre o processo de elaboração da BNC-Formação inicial e BNC-Formação Continuada, apontando seu percurso histórico de diálogo com outros documentos oficiais. Em seguida, contextualizamos as discussões sobre gênero e sexualidade, observando como são contempladas nas políticas educacionais. Na seção seguinte, apontamos algumas concepções sobre o gênero e a sexualidade na tentativa de significar a relevância dessas temáticas e da Educação Sexual no processo formativo de professores e professoras. Por fim, tecemos as considerações finais, abrangendo os resultados das discussões levantadas nas seções anteriores.

1. O processo de elaboração da Base Nacional Comum de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

As políticas educacionais exercem um papel fundamental na organização da educação, seja na proposição de mudanças nos currículos e no sistema de avaliação, seja na criação de leis e projetos para a formação inicial e continuada de professores e professoras. Neste último caso, a formação de professores/as está relacionada à condição de assegurar o contato com a ciência (GARCIA, 1999), troca de experiências e conhecimentos para a promoção do desenvolvimento intelectual e profissional. Trata-se de um processo complexo, envolvendo projetos e leis que irão impactar tanto a formação quanto o trabalho docente, como é o caso da BNC-Formação inicial e BNC-Formação Continuada.

Nos atuais documentos orientadores da política de formação inicial e continuada de professores/as, respectivamente, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, observamos que embora possuam algumas distinções, ambos consideram como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que apresenta competências a serem

desenvolvidas nos/as alunos/as e define os conteúdos considerados essenciais ao ensino, objetivando a regulação e padronização do ensino no país.

Essa busca pela padronização não só dos currículos, mas da própria formação de professores/as, compromete o plano pedagógico do/a docente, enfatizando a construção de competências nele/a e por meio dele/a, em seus/suas alunos/as. Não se trata de uma ideia atemporal, pelo contrário, é antecedida por constantes discussões no campo educacional, sobretudo com o final do século XX.

Silva (2005, p. 23) menciona que

[...] Bobbitt queria que **o sistema educacional** fosse capaz de **especificar precisamente que resultados pretendia obter**, que pudesse estabelecer **métodos para obtê-los** de forma precisa e **formas de mensuração** que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses **objetivos**, por sua vez, **deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta** [grifos nossos].

A padronização como princípio curricular indica um dos motivos para o afastamento e/ou exclusão dos aspectos que não se ajustam ao padrão estipulado, como as questões de gênero que foram anuladas nas atuais diretrizes da política de formação de professores.

No sentido de problematizar a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, Saviani (2016) provoca o questionamento da finalidade da BNCC, uma vez que essa base já estava compreendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, previstas também na LDB de 1996.

Ocorre que, em um contexto no qual a avaliação toma centralidade e evidenciam-se os testes globais padronizados, a BNCC cumpriria a função de ajustar os currículos escolares nacionais aos parâmetros dessas avaliações globais, pois, “essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico” (SAVIANI, 2012, p. 316-317). E, sobre este último ponto caberia o destaque ao “fracasso escolar” ora da escola que não está no *ranking* das melhores em algum aspecto da avaliação normalmente quantitativa, que dependeria inclusive disso para receber investimentos, ora do/a aluno/a que tem seu aprendizado afetado por questões

externas à escola, como a situação financeira da família, pressão social para pensar o futuro, violência e vulnerabilidade social às vezes confundidas com a indisciplina.

Em partes, compreendemos, o porquê da elaboração da BNC-formação, pois a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que dispunha sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNs), avançava ao trazer “[...] um elemento novo em relação à anterior, pois, juntamente com a formação inicial, procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional” (VOLSI, 2016, p. 1505). Essa resolução foi “[...] muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 672), porém não atendia ao padrão formativo defendido pelos defensores⁵ da BNCC e da BNC-Formação inicial.

Logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi prorrogada duas vezes, sendo que o primeiro adiamento foi de 2017 para 2018 (Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017) e o segundo de 2018 para 2019 (Resolução do CNE/CP nº 3, de outubro de 2018), respectivamente 3 e 4 anos após a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. As prorrogações foram justificadas

[...] referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 672).

Logo, é possível notar que a justificativa para o adiamento da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 acontece primordialmente pela necessidade de adequar as diretrizes a um modelo de currículo padrão (BNCC), que retoma o viés tecnicista/instrumental da educação para atender à agenda global do capitalismo; isso limita a exploração de conteúdos escolares por parte do/a docente e as possibilidades de desenvolvimento da autonomia e criticidade no aluno ou aluna (HYPOLITO, 2019). Ou seja, é uma estratégia que atende aos critérios do mercado, buscando professores e

⁵ Entre as referências que discutem as intenções do empresariado brasileiro pela elaboração e implementação da BNCC e, conseqüentemente, a BNC-Formação de professores, mencionamos a Tarlau e Moeller (2020) ao tratarem de como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil.

professoras “[...] capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681).

Corroborando a afirmação acima, foi necessário antes introduzir um campo que sustente a formação por competência, a partir dos conteúdos da BNCC, apresentando soluções para o “novo perfil” profissional e sua urgência para o mercado; dessa maneira, é possível capacitar professores/as que internalizem esses padrões e atendam às competências esperadas (dispostas na BNCC e na BNC-Formação), reproduzindo, em seus/suas alunos/as, ideais coerentes com essa “nova” exigência do mercado, o que justificaria sua adequação.

As duas Resoluções que orientam a BNC-Formação inicial e continuada, dispõem sobre a necessidade de desenvolver as competências gerais da BNCC e competências específicas que abrangem três dimensões: I- conhecimento profissional; II- prática profissional; III- engajamento profissional (BRASIL, 2019; 2020). Em outras palavras, seriam espelhos da BNCC que, conjuntamente, enfatizam a prática, o domínio e utilização dessas competências no âmbito profissional.

Conforme Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) apresentam, há elementos na BNC-Formação que, desde a sua primeira versão, provoca-nos a questionar o modo com que é construída, pois, as autoras ao realizarem uma análise prévia sobre os membros que compunham o documento, percebem que dos seis autores da BNC-Formação, apenas dois possuem currículo no Lattes, plataforma de grande referência na área acadêmica, o que evidencia o contato com o conhecimento e as produções científicas (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Essa situação, diante da qual se constrói a BNC-Formação, sujeitos que pouco contato tem com a educação, destinados para elaboração de um documento de referência nacional e a ausência de pesquisadores/as e educadores/as no processo de elaboração do documento orientador, traz de maneira implícita uma desvalorização do conhecimento científico, confirmada também, pela falta de respaldo em pesquisas e profissionais da área de educação.

A BNC-Formação, portanto, foi construída concomitantemente à BNCC com o propósito comum de acompanhar as demandas mundiais do mercado, na proposição de conteúdos e metodologias pautadas na formação por competências, em que há

predominância do “saber-fazer” em detrimento da teoria, da percepção das realidades múltiplas das escolas e dos próprios professores/as e alunos/as.

Tendo isso em mente, buscamos, a partir da próxima seção, contextualizar as discussões sobre políticas educacionais voltadas às temáticas de gênero e sexualidade, evidenciando as contribuições e os retrocessos para a problematização dessas temáticas, especialmente, na formação de professores/as.

2. Avanços e retrocessos: discussões das temáticas de gênero e sexualidade nas políticas educacionais

Considerando o exposto na seção anterior, as políticas educacionais projetam-se a partir de uma intenção comum, que é a de subsidiar a preparação de indivíduos sob uma determinada concepção de ser humano e de mundo. Em contrapartida, por situar-se no campo político e ideológico, o conflito de interesses é inevitável, haja vista que as classes sociais não são as mesmas e, a depender do interesse dominante, determina-se também a forma e o conteúdo com os quais os indivíduos serão educados, ora manifestando uma visão emancipatória e de valorização do conhecimento dos/as integrantes desse processo, ora priorizando uma formação mais instrumentalizada, reduzida ao cumprimento de competências e conteúdos mínimos que atendam à demanda do mercado.

A exemplo disso, tem-se a BNCC (2018) que, paulatinamente, vem determinando os conteúdos a serem abordados nos diferentes níveis da educação básica e a forma com que deverão ser trabalhados, ou seja, a partir de competências, reforçadas pela BNC-Formação, a qual estabelece mudanças nos currículos em nível superior.

Essas ações de reformulação dos documentos educacionais, em especial, na formação inicial e continuada de professores (BNC-Formação), estabelecem intenções que, para além de padronizar, visam controlar os conhecimentos, acrescentando, alterando e suprimindo aquilo que considera relevante ou não para a formação docente e, conseqüentemente, discente (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021).

Em se tratando da implementação de políticas educacionais para as temáticas de gênero e sexualidade, o cenário não é tão diferente, pelo contrário, tornou-se mais intenso e acirrado, tendo em conta a ameaça que representam à ordem conservadora e o regime neoliberal que, como Cardoso et al. (2019) observam, tem guiado diferentes

esferas políticas, perpassando as políticas públicas e educacionais desde o início do século XX.

De acordo com Vianna e Unberhaum (2004), as discussões sobre as relações de gênero e educação passaram a ter visibilidade em meados dos anos 90, contudo, ainda de forma muito tímida, para reparar as desigualdades de gênero promovidas e reproduzidas ainda hoje no próprio sistema de ensino.

A partir de um levantamento bibliográfico entre os anos de 1995 e 2000, Vianna (2012) verifica que, em termos quantitativos, as produções acadêmicas variavam entre dois artigos e uma a duas dissertações de mestrado, sendo que as teses de doutorado só apareceram a partir de 2002. Gradativamente, o aumento das discussões ocasionou uma renovação da orientação curricular, promovida pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), que instituiu, nos anos de 1997 e 1998, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a discussão de temas transversais, entre eles, a pluralidade cultural e orientação sexual (LEÃO; RIBEIRO, 2012).

Com base nos PCNs, a sexualidade ganha legitimidade, sendo abordada de maneira transversal e não em matéria específica. A “transversalidade seria uma maneira de abrandar as compartimentalizações que separam as disciplinas escolares entre si e as tornam fragmentárias” (LEÃO; RIBEIRO, 2012, p. 30).

Contudo, a proposta de abordar a orientação sexual na forma de tema transversal era limitada, restringindo-se a três blocos: corpo e matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção as DSTs e Aids (BRASIL, 1998), dos quais se denota maior ênfase na discussão das ISTs e do gênero e sexualidade sobre o trinômio corpo/saúde/doença, sem focar questões de ordem histórica ou social (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; VIANNA, 2010).

Em 2001, sob o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o Plano Nacional de Educação foi aprovado, estabelecendo metas educacionais a serem cumpridas ao longo de dez anos (BRASIL, 2001). O Plano foi importante, pois, além de servir de diagnóstico sobre a educação brasileira, indicando metas e estratégias para seu desenvolvimento, instaurou a obrigatoriedade da União, estados e municípios em participarem ativamente da elaboração dos planos de educação e avaliarem sua implementação (BRASIL, 2001).

Com relação às temáticas de gênero e sexualidade, o corpo da lei faz uma menção sobre a abrangência das questões de gênero e etnia no livro didático,

eliminando textos discriminatórios; e outra menção, sobre a qual é possível perceber a proposição de inserção das temáticas nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores/as:

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

Porém, na visão de Vianna e Unbehaum (2004), uma das falhas do PNE está em não apresentar a discussão sobre gênero e sexualidade no tópico de educação infantil, mesmo esse período sendo marcado pelas primeiras impressões sobre as distinções sexuais e de gênero, bem como de identificação de papéis sociais de gênero no que se refere às atividades escolares e cotidianas, assuntos que mereciam seu tratamento. Além disso, as autoras percebem um equívoco no diagnóstico quanto à formulação de políticas de gênero. Ao tratar do acesso de meninas e meninos no ensino fundamental, são mencionadas apenas estatísticas do ingresso e não das consequências quanto à permanência, ignorando o “fracasso sistemático de meninos na educação básica” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 95).

Em 2003, já no governo Lula, percebe-se junto às transformações que vinham ocorrendo, como a expansão do acesso à educação básica e superior, a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), uma movimentação sobre as políticas de inclusão e diversidade, impactando no planejamento dos currículos, formação docente e as relações escolares. Essas mudanças trouxeram também, representatividade para as temáticas de gênero e sexualidade, ampliando o debate no campo educacional (SOBRAL; CARVALHO, 2020)

Nesse sentido, uma das políticas criadas para o incentivo do debate efetivou-se na forma do projeto Gênero e Diversidade na Escola, criado em 2005, em parceria com o Conselho Britânico, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Secretaria de Educação a Distância, ambas do Ministério da Educação (MEC), Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do Paraná (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Centro

Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (DORNELLES; WENETZ, 2019). A primeira oferta do projeto foi realizada entre os anos de 2006 e 2007, ainda no mandato de Lula, visando à formação de profissionais na área da educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (HEILBORN; ROHDEN, 2009).

Com efeito, após o projeto piloto, as edições subsequentes foram executadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), da CAPES/MEC, em convênio com as universidades públicas (BRASIL, 2019). Somente na primeira edição, o curso foi ofertado a mais de 13 mil professoras e professores, refletindo o impacto e o avanço da promoção de políticas educacionais para a diversidade (BRASIL, 2019).

Apesar do desafio, a proposta do projeto em trabalhar paralelamente à problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, abordando em conjunto, a misoginia, a homofobia e o racismo, demonstra não só a preocupação com as demandas de grupos minoritários, mas também caracteriza o espaço de ensino como sendo um dos mais relevantes para uma educação com respeito às diferenças (CARRARA *et al.*, 2009).

No entanto, como Cardoso *et al.* (2019) observam, no processo de atualização para o segundo PNE (2014-2024), alguns retrocessos começam a ganhar força e expressar-se na forma de metas do atual plano decenal de Educação, desconsiderando lutas e muito daquilo que já havia sido conquistado no campo educacional. Essa oposição aconteceu principalmente pelo tensionamento no debate sobre a educação para as relações de gênero, que provocou críticas e ataques da ala mais conservadora do Senado, o grupo político que ficou popularmente conhecido como bancada da Bíblia⁶.

Durante a elaboração dos planos de educação municipais, estaduais e federal, produziam-se discursos da ala conservadora, acusando pensadores críticos, ativistas de políticas públicas voltadas à igualdade de gênero, de se utilizarem da “ideologia de gênero”⁷, um “conceito” que no Brasil surge como Projeto de Lei (PL 10577/2018), reforçando o discurso conservador e reacionário que justifica o uso do termo pela

⁶ Termo utilizado para se referir à frente parlamentar e grupos partidários que compreendem as bancadas ruralista, armamentista e evangélica, alinhadas à direita política e (ultra) conservadora.

⁷ O termo ideologia de gênero foi utilizado pela primeira vez em um documento emitido pela Conferência Episcopal do Peru intitulado “Ideologia de gênero: seus perigos e alcances”. Além de expressar sua oposição à utilização do conceito de gênero, o texto faz crítica aos estudos feministas e marxistas, considerando o gênero uma ideologia para “modificar o pensamento dos seres humanos acerca desta estrutura bipolar” (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 2018) e não uma categoria de análise.

desconstrução dos papéis tradicionais e naturais de gênero (CARDOSO *et al.*, 2019; JUNQUEIRA, 2016).

Dadas as circunstâncias com que o termo é introduzido, percebe-se implícita a estratégia de combater os avanços que vinham ocorrendo com relação aos estudos e discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, renovar o discurso conservador, sobretudo, de instituições religiosas, em busca de apoio e novos fiéis (BARZOTTO; SEFFNER, 2020). Assim, a “Ideologia de gênero” pode ser considerada:

[...] um poderoso slogan, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero) sexistas. (JUNQUEIRA, 2016, p. 230).

É válido destacar que “ideologia de gênero” não se confunde com os Estudos de Gênero ou mesmo os estudos gays, lésbicos e queer, haja vista que estes representam um conjunto de teorizações e pesquisas em âmbito acadêmico a fim de problematizar e compreender as atribuições dos papéis sociais feminino e masculino, as relações de poder, a produção de sentidos e significados com relação ao sexo, corpo e sexualidade; já o primeiro sintagma, trata-se de um “slogan criado para combater avanços da laicidade da secularização em escala global” (BARZOTTO; SEFFNER, 2020, p. 155).

Fazem parte da agenda dos movimentos antigênero o combate à mudanças educacionais que visem inclusão da diversidade ou exploração dos conhecimentos sobre gênero e sexualidade nos currículos e práticas escolares, seja por meio de generalizações ou distorções de conceitos, atribuindo-lhes teor pejorativo ou um sentido qualquer ligado aos interesses desses movimentos, como é o caso de “ideologia de gênero”, que promove uma interpretação de que a problematização dos conceitos ligados aos estudos de gênero e sexualidade não tem significado (descaracterização científica), interpretação esta que em momentos favoráveis costumam provocar e incitar ao pânico moral ou violência (MORENO, 2016). Nesse último caso, são válidas as considerações de Borges, R. e Borges, Z., que abordam esse pânico como

[...] um conjunto de eventos que emergem em determinados momentos e são tomados como uma ameaça aos valores e interesses sociais; eles são apresentados de maneira estereotipada pelos *mass*

media e barreiras morais se fortalecem contra o surgimento desta situação vista como ameaçadora. Nesse sentido, especialistas com algum respaldo social, como líderes políticos e religiosos, dentre outros, vêm a público manifestar seus diagnósticos e resoluções. Logo, estratégias de enfrentamento são criadas ou recorre-se às já existentes, até que a polêmica se esvazie e desapareça. (BORGES, R; BORGES, Z., 2018, p. 14).

Não seria preciso uma busca tão longa nos meios de comunicação para encontrar exemplos de como essa maneira estereotipada para tratar de gênero ou sexualidade afeta massivamente a percepção da população, refreando o debate sobre demandas sociais e urgentes, quando também não o silencia, impedindo a continuidade de políticas públicas já implementadas, como é o caso polemizado do programa Escola Sem Homofobia⁸ (conhecido como “kit gay”), vetado por insistência da bancada religiosa ou pelos retrocessos expressos pela omissão de temáticas, como as de gênero e sexualidade em políticas educacionais, a exemplo do que assinalam alguns autores (MARACCI, 2019; ROSA; SOUZA; CAMARGO, 2019).

Pensando os sentidos produzidos por esses discursos, Barzotto e Seffner (2020) recorrem à ação dos adeptos do Movimento Escola sem Partido⁹, para explicar a relação entre movimentos antigênero com o (ultra)conservadorismo. Nesse ponto, afirmam que o caráter republicano da escola pública vem sendo moldado pelo neoliberalismo, que vê no Estado, uma possibilidade para criar condições de ações do mercado, entre elas, o estímulo por meio da concorrência na sociedade.

Se, antes, a escola só era vista como o instrumento para a produção em massa de corpos dóceis, por meio do poder disciplinar e para atender às demandas da modernidade (FOUCAULT, 2014), agora também “é vista como potencial formadora de uma nova forma de subjetivação, formando um sujeito-empresendedor, que é a empresa de si mesmo” (BARZOTTO; SEFFNER, 2020, p. 157). Delineiam-se outras formas para manter a lógica empresarial. Ao estimular propostas pedagógicas que considerem projetos e competências que incorporem nesse “novo” sujeito a liderança, a concorrência, a meritocracia e o espírito empreendedor, a escola é colocada a serviço do

⁸ Foi um projeto criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Objetivava a garantia dos direitos humanos e o respeito à diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar brasileiro. O projeto foi idealizado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) e integrou a agenda anti-homofobia do governo Lula, marcada pelo combate à violência e discriminação por causa do gênero ou orientação sexual (CADERNOS..., 2009).

⁹ Trata-se de um movimento criado em 2004 que se justifica pela percepção e no combate ao que chama de “contaminação político-ideológica” (doutrinação) promovida nas escolas brasileiras. Teve como fundador o advogado brasileiro Miguel Nagib. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>

mercado, em um processo de mercantilização (PERONI; CAETANO; ARRELARO, 2019).

Parece-nos um desmonte gradativo dos princípios da educação republicana, gratuita e democrática (ainda que com certo relativismo), para encaixar peças que montem o cenário ideal para a atuação do (neo) liberalismo e (ultra) conservadorismo: políticas que reforçam seus ideais; silenciamento das demandas de gênero e sexualidade nas políticas educacionais, inclusive vetando sua discussão nas escolas por meio de Projetos de Lei. Para isso, é necessário combater qualquer posicionamento crítico que questione as estruturas e relações de poder, gênero, papéis sociais, modos de produção, trabalho, isto é, uma educação preocupada com uma formação humanista, a fim de que prevaleça uma educação neoliberal voltada para a “lógica adaptativa” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Não é por acaso que, em documentos que referenciam a educação brasileira, haja, dentre seus financiadores e organizadores, um conjunto de associações privadas, tais como a fundação “Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna, Lemann, empresa Natura, Gerdau, Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e ‘movimentos’ como o Todos pela Educação” (MACEDO, 2014, p. 1533).

No caso específico da BNC-Formação, que é objeto de análise desta pesquisa, buscamos identificar se os documentos contemplam as temáticas de gênero e sexualidade. Para isso, fizemos uso de palavras-chave relacionadas as temáticas de gênero e sexualidade, sendo elas: gênero, sexualidade, homem, mulher, feminino, masculino, papéis sociais, Educação Sexual, orientação sexual.

Em ambas as versões analisadas, não há menção alguma para qualquer das palavras-chave utilizadas na busca, excetuando-se o caso do termo “gênero” com apenas uma incidência na versão que trata da formação inicial de professores, para se referir à utilização de diferentes gêneros textuais em Língua Portuguesa (BRASIL, 2019); e uma vez na versão referente à formação continuada de professores, ao tratar das competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional – pedagógica: “2a.4.1 Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica” (BRASIL, 2020, p. 12).

O silenciamento dessas temáticas nesses documentos, representado na forma de omissão de alguns termos, como a sexualidade, ou superficialidade no tratamento de outros, a exemplo de gênero, nos faz refletir que, ou o conjunto de conhecimentos

dessas temáticas não seria relevante para a formação de docentes, ou defende-se implicitamente uma formação que não seja integral, ou ainda que a padronização curricular simplifica a formação de professores/as, resumindo-a ao processo de instrumentalização, do “saber-fazer”, desconsiderando as demais dimensões humanas, como as questões relacionadas ao gênero e sexualidade.

Desconsiderar essas temáticas no âmbito escolar, frente ao cenário de desigualdades, “implica em não pensar que a escola tem o compromisso de chegar até a realidade das pessoas” (XAVIER; OLIVEIRA; DIAS, 2021, p. 05), de maneira a desconsiderar a diferença como possibilidade de discussão, sejam diferenças de ideias, de gênero, sexuais ou socioculturais, que são tanto importantes para a construção da identidade de cada indivíduo quanto para o (re) conhecimento de como essas identidades dialogam com a realidade. Por isso, a importância de se

defender uma formação docente comprometida com questões socialmente relevantes implica focar na formação inicial e continuada. Não se pode apenas responsabilizar uma das esferas, visto que tanto os cursos de licenciatura, como os cursos feitos ao longo da vida profissional precisam assumir essa responsabilidade. (XAVIER; OLIVEIRA; DIAS, 2021, p. 05).

No entanto, pensar a elaboração de políticas educacionais que promovam a discussão de gênero e sexualidade, sem que haja uma formação inicial e continuada de professores/as, a qual esteja respaldada em conhecimentos científicos, é ratificar os ideais dos movimentos conservadores, muitas vezes, acompanhados de distorções de conceitos e de um discurso de ódio.

Na contramão dessa perspectiva conservadora, revela-se, portanto, a necessidade de discussão dos conceitos teóricos, considerando a dimensão histórica, social e científica com que são construídos, para, então, articulá-los à promoção do conhecimento e rompimento com as diferentes formas de discriminação e opressão, por isso, reafirmamos a importância da inclusão e permanência das temáticas de gênero e sexualidade nas políticas de formação de professores/as.

3. Gênero, sexualidade e as possibilidades da Educação Sexual

Considerando a importância das temáticas de gênero e sexualidade a partir de um aporte científico, compreendemos em Laquer (1990) que algumas das definições

sobre o corpo da mulher e do homem ou as atribuições do feminino e masculino para um e outro, estão profundamente ligadas às transformações políticas, econômicas e culturais e ao acúmulo de conhecimento sobre essas temáticas.

Durante o século XVIII, por exemplo, as noções entre o corpo feminino e masculino eram orientadas por um modelo hierárquico, no qual, apesar da mulher ser vista como inferior, tinha um papel importante na reprodução. Dessa forma, olhava-se com delicadeza para o orgasmo e prazer feminino, como indícios da boa fecundação, o que, no início do século XIX, deixa de ser prioridade. Assim, com o avanço médico, tem-se um conhecimento mais “apurado” sobre o ciclo reprodutivo feminino, demarcando as diferenças sexuais e disciplinando as sexualidades, prazeres e as relações de gênero (WEEKS, 2000).

Os estudos sobre gênero são reflexos das transformações iniciadas pelos movimentos feministas que, a partir da segunda metade do século XIX, evidenciam questionamentos sobre valores morais e padrões de comportamento, desigualdades sociais e estereótipos sociais, e, ao mesmo tempo, reivindicações sobre os direitos políticos e sociais das mulheres (SOARES; MONTEIRO, 2019). Quer dizer, muito além do jargão de ser apenas mais uma forma de análise, ou de ser vulgarmente associado à “ideologia de gênero”, gênero é um conceito resultante de lutas históricas e sociais que escancaram e problematizam as relações de poder na sociedade.

Nesse sentido, a crítica que reverberava sobre a forma com que se instituem as relações de poder poderia estar relacionada tanto à invisibilidade da mulher, enquanto cidadã, quanto pelo controle das formas de representação feminina, do corpo e da função social da mulher, voltando-se aos afazeres domésticos, maternos, reprodutivos e à satisfação das necessidades do homem (MATOS, 2003). Para Scott (1995), um dos conceitos de gênero tem, em sua essência, a necessidade de considerar as mulheres enquanto sujeitos históricos e ativos, contrapondo-se à concepção de mulher como inferior e subserviente e ao modelo de homem como ser universal.

Diferentemente do sexo, que define homem e mulher a partir de um determinismo biológico, caracterizado pelas diferenças anatômicas e concebido como natural ou da “vontade divina”, o gênero está relacionado às produções culturais, como aquelas que se relacionam ao feminino e masculino, influenciando a constituição do ser humano, delimitando sua maneira de se comportar, vestir, interagir, atuar profissionalmente, dominar ou ser dominado, entre outras características em determinado tempo e espaço. Reforçamos que o nosso posicionamento não é o de

negação da existência de características biológicas que distinguem cada sujeito, mas sim o de considerar também outras características que influem tanto quanto essas, como nos coloca Meyer, de maneira que o conceito de gênero engloba:

Todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2013, p. 18).

Ao tensionarmos nosso olhar pela perspectiva de gênero, podemos realizar abordagens muito mais amplas sobre normas e padrões de comportamento, instituições, símbolos, conhecimentos, leis, políticas, práticas sociais (incluindo as nossas) que constituem e interferem sobre nossa identidade e os pressupostos de feminino e masculino, ao passo que também produzem e/ou ressignificam essas representações (SCOTT, 1995; LOURO, 1997, MEYER, 2013).

A partir dos estudos de gênero, problematizamos a própria autonomia sobre o corpo: o de quem fala (de onde fala), quando e se pode falar, como fala, com que gestos e movimentos, como está vestido/a, do que gosta; elementos que, emboraumente concebidos como naturais, são produzidos e traduzidos pelas produções simbólicas, culturais e sociais do feminino e do masculino, influenciando o corpo, quer seja de uma criança, quer seja de uma pessoa adulta.

Cabe destacar também a influência do meio midiático para a construção dessas representações dos gêneros, logo na infância. Em desenhos animados, por exemplo, é comum vermos representações sobre a feminilidade e a masculinidade sendo reforçadas; a primeira, normalmente, é associada à delicadeza, simpatia, meiguice, à donzela que está em apuros; a segunda consiste na caracterização do herói, forte, corajoso, aventureiro, como observam Turíbio, Guimarães e Junior (2022). Situação semelhante ocorre quando recorremos à internet para buscar brinquedos para meninos e brinquedos para meninas (aqui, já considerando uma perspectiva sobre gênero) e temos, como resultado, novamente, o reforço de determinados estereótipos de gênero.

Apesar disso, há que se considerar também, o surgimento de produções literárias infantojuvenis que contrapõem o senso comum desses conceitos, exemplos disso são: *Mulan (1998)*; *Shrek*; *Valente (2012)*; *Não Me Toca Seu Boboca (2020)*; *Luca (2021)*; *Arlindo (2021)*; *Heartstopper (2022)*; *Red: Crescer É uma Fera (2022)*. Trata-se de filmes, livros e séries que avançam ao apresentarem em suas histórias e personagens,

outras representações sobre o feminino e o masculino, e temas como o preconceito, a puberdade, a violência e a diversidade sexual.

Com a existência de tantas informações e conteúdo, como os filmes de animação, (re) produzindo representações sociais sobre os gêneros, e tendo telespectadores, nesse caso, o público infantil, consumindo-o, ao se familiarizar com as cenas, falas e as características do/a personagem, reproduzem essas representações em outros espaços, como a escola, legitimando-as (MONTEIRO; ZANELLO, 2014).

No entanto, é muito válido pontuar como essa própria “familiarização”, isto é, a identificação da criança com a personagem, não é consensual, uma vez que as narrativas midiáticas, por meio de seus mecanismos disciplinadores, convencem seu público, de modelos e práticas hegemônicas sobre como ser menina e menino, ou seja, induzem a um consenso sobre a aceitação desses modelos como única forma de interpretar o gênero e a sexualidade (NUNES; MARTINS, 2016). Desconsidera-se a subjetividade do indivíduo, de forma que não seria adequado que um menino gostasse mais de romances literários e desenhos com protagonistas femininas; ou que uma menina negra se identificasse com desenhos de princesas negras e com casais homoafetivos tendo um final feliz, se não há sequer um começo para um ou outro nesse modelo de gênero cis-heteronormativo¹⁰.

Refletir sobre gênero não é refletir só sobre o sexo, tomando-o como definidor e divisor dentre os seres humanos, mas pensar sobre como os nossos conhecimentos, convenções, crenças, identidade e sexualidade são modelados no interior de relações de poder formando quem somos (WEEKS, 2000).

Passemos, então, ao conceito de sexualidade, embora já estivesse sendo tratado anteriormente ao atravessar o conceito de gênero. De acordo com Maia (2014), “sexualidade é o nome que damos para o aspecto da vida humana que inclui as sensações corpóreas e subjetivas que envolvem, também, as questões emocionais” (p. 02); ademais, ainda nos alerta para a necessidade de diferenciarmos o conceito de sexualidade do utilizado para sexo:

¹⁰ A cis-heteronormatividade refere-se às relações de poder que idealizam, normatizam, institucionalizam e regulam o gênero, sexo e a sexualidade sob uma linha horizontal (MORERA; PADILHA, 2017), tornando ilegítimo e oprimindo qualquer outro modo de pensar, agir e vivenciar a sexualidade humana, como por exemplo intersexos (pessoas nascidas com dois órgãos genitais distintos), a homossexualidade (pessoas que se sentem atraídas pelo mesmo sexo), transgeneridade (pessoas que não se identificam com o gênero atribuído ao nascer).

Quando falamos de sexo, nos referimos às práticas sexuais ou à relação sexual, isto é, um comportamento que envolve as questões genitais. [...]Tendo ou não relações sexuais, todo mundo sempre será uma pessoa “sexuada”, pois todas as pessoas, independentemente de quais condições, são seres dotados de sexualidade. Assim, são capazes de sentir o bem-estar, diante de sensações prazerosas táteis, sensações confortantes diante da afetividade e acolhimento amoroso, vindo de relacionamentos conjugais ou mesmo fraternos ou de amizade (MAIA, 2014, p. 02).

A nossa sexualidade desenvolve-se ao longo de toda a vida nas mais diversas formas, sendo influenciada por fatores biológicos, cognitivos, emocionais, pelas relações interpessoais, o contexto social, entre outros. Desse modo, é coerente afirmar que a sexualidade está vinculada a uma dimensão histórica do ser humano, haja vista que os conhecimentos, que são produzidos sobre esse conceito, refletem a forma com que somos educados/as e como educamos (MELO, 2011).

Ao recorrermos às definições sobre a sexualidade, identificamos, assim como na discussão do gênero, a dimensão simbólica e cultural na produção de modelos hegemônicos e ideologias sexuais possíveis, ora privilegiando um discurso regulador da sexualidade em função do funcionamento fisiológico ou de punções instintivas (destaque para os trabalhos de Freud), ora reduzindo a sexualidade a mudanças internas e biológicas (SOARES; MONTEIRO, 2019).

Foucault (2012), em seus estudos sobre a sexualidade, não só critica essa tendência dada como natural, instintiva ou incontrolável, bem como avança ao formular o conceito de biopoder, para expressar uma série de mecanismos que se articulam na regulação social dos indivíduos, interferindo, inclusive, sobre a sua sexualidade. A concepção de Foucault foi primordial para desvincular essa crença de que o gênero de uma pessoa determinaria a sua sexualidade.

Contudo, tal crença insiste em permanecer sobre as práticas sociais, de maneira que a escola e a universidade são exemplos disso. Ainda que possuam espaços privilegiados pela diversidade de pessoas, ideias e experiências têm se restringido ou sido silenciados no debate das temáticas de gênero e sexualidade, inclusive, por meio das próprias políticas educacionais e projetos de lei, evitando, assim, a produção de novos conhecimentos sobre a sexualidade.

Confirmando essa afirmação, Castro, Abramovay e Silva (2004) observam que o debate sobre a sexualidade, nas escolas, ainda é mínimo e, quando há, é colocado a encargo de um/a único/a docente (geralmente, da área de ciências ou biologia) na

perspectiva higienista e reduzindo o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção. Por outro lado, os/as professores/as, que ameaçam emitir alguma opinião pessoal sobre o assunto, quando não preparados, podem reproduzir seus modelos de sexualidade com o risco de incentivar concepções distorcidas sobre gênero e sexualidade (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA; 2004). Sobre isso, Louro (1998) aponta que:

É indispensável admitir que a escola, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição escolar, estão presentes as concepções de gênero e sexuais que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. A instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gênero sexuais. (LOURO, 1998, p. 87-88).

A escola é constituída por relações de poder atravessadas pela perspectiva de gênero e sexualidade, sendo também reflexo das representações sociais; é o espaço onde residem as diferenças de classe, etnia, crenças, gênero e sexualidade. Sendo assim, um processo de ensino e aprendizagem, que vise ao pleno desenvolvimento de seu/sua aluno/a, demanda um olhar docente atento a essas especificidades, que, infelizmente, configuram as desigualdades sociais e podem ser gatilhos para a perpetuação de práticas preconceituosas, diferentes formas de violência e de representações excludentes sobre o feminino e masculino, mesmo que, para isso, seja utilizada a desculpa de ser “só uma brincadeirinha.”

A escola, sendo também um espaço que deveria congrega os pais dos alunos, tem possibilidade de colaborar para que a família também reflita sobre como vem ou não lidando com práticas sexuais de prevenção, relações não discriminatórias, ética de convivência inclusive nas relações afetivo-sexuais e ruptura na cadeia de reproduções de tabus e intolerâncias. (CASTRO; ABRAMOVAY; 2004, p. 43).

O trabalho sobre gênero e sexualidade deve ser realizado de modo conjunto e contínuo, entre escola e família, mas, para isso, é preciso romper barreiras e preconceitos que foram e ainda são construídos diariamente em torno dessas temáticas. É preciso construir uma formação inicial e continuada de professores, que considere tanto as produções acadêmicas, que fundamentam a compreensão dos conceitos de gênero e sexualidade, quanto as experiências da atuação profissional na aplicação desses conceitos, apresentando suas implicações, possibilidades e desafios vivenciados na relação professor/a e aluno/a, professor/a e escola, alunos/as e escola, alunos/as e alunos/as. É preciso tomar a Educação Sexual como uma prioridade para a formação e

não como um fetiche ou depravação humana, como é colocada nos discursos ultraconservadores.

É curioso e questionável como a concepção de Educação Sexual na formação de professores e professoras costuma ser traduzida como sinônimo de orientação sexual, o que não se efetiva só por mero engano, mas pela reprodução de definições que fazem uso dessa tradução. Figueiró (1996) constata essa correspondência dos termos em pelo menos treze trabalhos, dos quais quatro utilizam mais um termo que outro (BARROSO E BRUSCHINI, 1985; BRUSCHINI E BARROSO, 1986; MATARAZZO E MAZIN, 1988 e ORTH, 1991 apud FIGUEIRÓ, 1996). A autora verifica também a ocorrência de outros termos, como informação sexual e instrução sexual, utilizados como sinônimos de Educação Sexual (FIGUEIRÓ, 1996).

Mais uma vez, temos a confirmação de como as temáticas de gênero e sexualidade são abrangentes e podem provocar diferentes enunciados, a depender das produções culturais, históricas e sociais que são legitimadas; discuti-las implica analisar essas diferentes concepções, provocando construções e desconstruções desses saberes a fim de solidificar uma base teórica para a compreensão de como o ser humano se relaciona com a sociedade e como as relações em sociedade influem sobre esse ele.

Ao defendermos a discussão de gênero e sexualidade nas políticas de formação de professores/as, defendemos também uma Educação Sexual emancipatória preocupada em promover a compreensão de como as relações de poder excluem, violentam e oprimem os gêneros, impondo modelos sobre o feminino e o masculino, bem como impactando os processos de ensino e aprendizagem; ademais, evidencia como a prática docente, com base na Educação Sexual, pode promover diálogos mais amplos sobre as atribuições sociais ao corpo, gênero, sexo, sexualidade, feminino e masculino, considerando os conhecimentos e vivências dos próprios alunos, muitas vezes, permeados pelo bullying, violência, preconceito, sexismo, LGBTfobia.

Nesse contexto, o/a docente tem papel fundamental na mediação desses conhecimentos, criando possibilidades para que o/a discente se aproprie e estabeleça uma visão crítica sobre esses conceitos.

Considerações Finais

Seja no cenário nacional, ou mundial, é impossível não se deparar com casos de violência doméstica, violência sexual, LGBTfobia, assédio, discurso de ódio, bem como

outros problemas envolvendo a violência e o preconceito sobre o gênero e a sexualidade. Embora essas questões não sejam exclusivas do ambiente escolar, é comum termos alunos e alunas que já vivenciaram ou vivenciam essas situações, impactando profundamente seu desempenho escolar.

Ainda nesse contexto, também é comum a presença de comportamentos agressivos, introspectivos e preconceituosos em decorrência do contato do/a aluno/a com esses problemas sociais. Ou seja, mesmo a criança ou adolescente não estando familiarizado/a com os conceitos de gênero e sexualidade, ele/a encontra-se inserido em um contexto em que as relações de poder, as construções e interpretações socioculturais sobre o feminino e masculino influenciam e delimitam sua maneira de ser, pensar e agir sobre o mundo.

Nesse processo, o/a docente necessita ter um olhar mais sensível sobre sua prática e as especificidades de sua turma, para que as questões de gênero e sexualidade, geralmente tratadas com indiferença ou naturalidade, sejam problematizadas. Porém, isso dificilmente ocorrerá sem que, antes, o/a docente tenha formação acadêmica e disposição política para compreender, conceitual e metodologicamente, essas temáticas que, além de atravessar o cotidiano escolar, constituem a subjetividade das pessoas que convivem nesse ambiente; em outras palavras, insistimos na importância de políticas educacionais que assegurem sua formação nessas temáticas.

No atual contexto das políticas educacionais, percebemos um silenciamento dessas discussões em prol de interesses pessoais ou de grupos restritos, ocupados majoritariamente por movimentos ultraconservadores, para a retirada das discussões sobre gênero e sexualidade nas instituições escolares, em especial, por meio da padronização curricular expressas na BNCC e na BNC-formação.

Todas essas tensões sobre a discussão de gênero e sexualidade confirmam o caráter intencional da educação, em que a concepção teórica de ensino se efetiva baseada em contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e, havendo essa compreensão, urge a necessidade de se pensar também nas temáticas de gênero e sexualidade nessa dimensão sociocultural, uma vez que não são inatas ao indivíduo, mas sim construções sociais ao longo da história.

A Educação Sexual não é e nem deve ser uma maneira de doutrinar ou incitar a sexualidade de alguém, como propõem os discursos movidos pela “Ideologia de Gênero”. Muito pelo contrário, trata-se de uma área ampla de conhecimentos, envolvendo o (re) conhecimento do corpo, o gênero, a sexualidade, características

cognitivas, biológicas, comportamentais, entre outras que interferem na constituição do sujeito e da sua relação com o outro e com o mundo. Por isso, é necessária uma formação de professores/as pautada em produções científicas sérias e comprometidas com a Educação Sexual emancipatória.

Ao discutirmos as temáticas de gênero e sexualidade, percebemos que quem somos é muito mais complexo do que a definição pelo determinismo biológico de nossos órgãos sexuais, pois as produções simbólicas e culturais, atribuídas ao feminino e ao masculino, influenciam (e até condicionam) o nosso desenvolvimento, o que e de quem gostamos, as brincadeiras e atividades permitidas para determinado gênero, como nos comportamos e até mesmo que profissão podemos exercer.

Enfatizar a prática, como propõe a BNC-Formação, sem contemplar as diferenças e dificuldades atravessadas pelas temáticas de gênero e sexualidade, na escola, é incentivar uma prática alheia à realidade, considerando apenas aquilo que é esperado do/a professor/a, ou seja, desenvolver em si mesmo e em seus/suas alunos/as as competências e habilidades definidas pelo documento.

Referências

BARZOTTO, C. E; SEFFNER, F. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **FAEBBA**, Salvador, v. 29, nº 58, p. 150-167, abr./jun. 2020.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 15 maio 2022.

BORGES, Rafaela O.; BORGES, Zulmira N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, v. 23, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kghf9JDty4pftJS4n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)**. nov/2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/a-secretaria/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, 10 jan. 2001, 20p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 17 jun. 2022.

CADERNO escola sem homofobia. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CARDOSO, L. R et al . Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. Revista **e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1458-1479 out./dez. 2019

CARRARA, S. et al. (Orgs.). **Gênero e diversidade na Escola**: Formação de Professores/as em Gênero, Orientação sexual e Relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Unesco. Brasília, agosto, 2004.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. **A ideologia do gênero**: seus perigos e alcances. Tradução: Apostolado Veritatis Splendor – C. D. T. Lima: Conferência Episcopal Peruana, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3grayV1>. Acesso em: 17 jun. 2022.

COSTA, E. M.; MATOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DORNELLES, P. G.; WENETZ, I. Uma análise generificada sobre o projeto gênero e diversidade na escola. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 226-243, jul./set. 2019

FIGUEIRÓ, M.N .D. Educação Sexual: Problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Seminário: Ciências Sociais/Humanas**, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 22^a ed. 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

GARCIA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 22.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. M. [et al]. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Educação Pública**, v. 19, nº 15, ago/2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em 19 mar. 2021.

HEILBORN, M. L.; ROHDEN, F. Gênero e diversidade na escola: a ampliação de um debate. In: CARRARA et al. (Orgs.) **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p.11-12.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, nº 25, p. 187-201, jan/maio 2019.

INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: Inep, 2015c.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: uma categoria de mobilização política. In: SILVA, Márcia A. (org.). **Gênero e diversidade**: debatendo identidades. São Paulo: Perse, 2016. p. 229-246.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 313 p.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.
- LEÃO, A. M. de C.; RIBEIRO, P. R. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 28–37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5365>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E. E (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 85-95.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.
- MAIA, A. C. B. **Sexualidade e educação sexual**. Texto utilizado no Ambiente virtual de aprendizagem. Programa Refedor, Curso de Especialização em Educação Especial, UNESP, Nead, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf. Acesso em 14 jun. 2023
- MARACCI, J. G. **Reflexões sobre verdade e política: mapeando controvérsias do kit gay**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2019.
- MATOS, M. I. S. de; SOIHET, Rachel (Orgs.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. 222 p.
- MELO, S. M. M. Educação e sexualidade. 2ª ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011. 124p.
- MENESES, J. G. C. [et al]. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Leituras. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- MONTEIRO, C.; ZANELLO, V. Tecnologias de gênero e dispositivo amoroso nos filmes de animação da Disney. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 36- 44, set./dez. 2014.
- MORAIS, P. **Ideologia de gênero: o que é e qual a polêmica por trás dela?**. Politize. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero/>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- MORENO, M. E. **Feminismos e antifeminismos na política brasileira: “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação 2014**. 2016, 144 f. Dissertação (Mestrado em

Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2016.

MORERA, J. A. C.; PADILHA, M. I. Representações sociais do sexo e gênero entre pessoas trans. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online], p. 1305-1313, nov/dez, 2017.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NUNES, L. B.; MARTINS, R. **Cultura visual tramando gênero e sexualidades na escola**. Recife: Editora UFPE, 2016.

OLIVEIRA BORGES, R; NEWLANDS BORGES, Z. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kghf9JDty4pftJS4n/?lang=pt>. Acesso em 17 jun. 2022

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARRELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAAE**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019.

RENO, M. E. **Feminismos e antifeminismos na política brasileira**: “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação 2014. 2016, 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2016.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020.

ROSA, P. O; SOUZA, A. T; CAMARGO, G. M. O combate à “ideologia de Gênero” na era da pós-verdade: uma cibercartografia das fake news difundidas nas mídias digitais brasileiras. **Sinais**, Espírito Santo, v. 2 n. 23, fev. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/29044>. Acesso em 17 jun. 2022.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**. História e Teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a RBep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, nº 234, p. 291-322, maio/ago, 2012.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, nº 4, ago., 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n.2, p. 71-99, jul-dez, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, nº 73, p. 287-305, jan/fev 2019.

TARLAU, R; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

TURÍBIO, M.; GUIMARÃES, J. M.; JUNIOR, J. M. S. Desenhos animados como tecnologias de gênero: (des) construindo masculinidade. In: BALISCEI, J. P. (org.). **É de menina ou menino?** Imagens de gêneros, sexualidades e educação. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2022.

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

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pró-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, C. Gênero e sexualidade nas políticas de educação dos governos FHC e Lula: demandas históricas e desafios futuros. In.: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Portugal: Universidade do Minho, 2010. p.357-62.

VOLSI, M. E. F.; MOREIRA, J. A. S.; GODOY, G. A. V. Políticas atuais para formação de professores da educação básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. 3, p. 123–135, 2018.

WEEKS, J. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

XAVIER, M. N; OLIVEIRA, S. G. S; DIAS, V. B. O debate de gênero e sexualidade e a formação de professoras/es de ciências e biologia da ldb à base nacional comum para a formação de professores. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76386>. Acesso em: 17 jun. 2022

Recebido em junho de 2023.
Aprovado em agosto de 2023.