

Educação

Dilema Contemporâneos

Volume III

Lucas Rodrigues de Oliveira
Organizador



Pantanal Editora

2020

Lucas Rodrigues de Oliveira
(Organizador)

EDUCAÇÃO DILEMA CONTEMPORÂNEOS

VOLUME III



2020

Copyright© Pantanal Editora
Copyright do Texto© 2020 Os Autores
Copyright da Edição© 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora. Capa e contra-capas: canva.com
Revisão: O(s) autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto González – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Profa. Msc. Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI

- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume III / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 282p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-30-7 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319307</p> <p>1. Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Oliveira, Lucas Rodrigues de. CDD 370.1</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
 Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
 Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Contemporaneamente, a educação brasileira está envolta por tantas situações diversas, envolvendo todos os seus níveis e modalidades, que foi possível a composição desse terceiro volume da obra: “Educação: Dilemas Contemporâneos” – agora, há o foco no fazer pedagógico, diversidade na educação, racismo, histórias em quadrinho, educação em tempos de pandemia, entre outros assuntos.

Não há dúvidas de que a educação é muito complexa para, em qualquer momento da história, existir sem dilemas. Por isso mesmo é que o debate e as reflexões sobre o tema são sempre presentes no meio acadêmico. A escola, para cumprir seu papel social, precisa, sim, ser colocada em xeque – é preciso refletir sobre a educação!

Analisando o percurso histórico da educação nacional, não se pode negar que muitos avanços já aconteceram, mas não sem muita luta e empenho de educadores e outros agentes envolvidos com a escola e com a sua universalização. Por isso, as discussões acerca da educação não devem ser abandonadas.

A presente obra tem como objetivo oportunizar a vários pesquisadores, professores e estudantes momentos para contribuírem, de forma significativa, com reflexões acerca dos processos que envolvem a educação brasileira. Assumimos, desde já, que as questões que envolvem a contemporaneidade da educação não conseguirão ser esgotadas aqui!

Lucas Rodrigues de Oliveira

SUMÁRIO


Apresentação	4
Capítulo I	7
Diálogo, trabalho docente, interdisciplinariedade e o legado de Paulo Freire à educação emancipadora.....	7
Capítulo II	14
Militarização da escola pública: a solução dos problemas?.....	14
Capítulo III	29
A reforma no Ensino Médio brasileiro na visão de gestores de escolas da cidade de Ubá, MG ...	29
Capítulo IV	44
A Invisibilidade do tema sexualidade e gênero na vida das pessoas com deficiência	44
Capítulo V	54
Formação inicial de professores: concepções pedagógicas progressistas e aplicacionistas e a identidade docente	54
Capítulo VI	76
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores.....	76
Capítulo VII	97
Gênero e sexualidade na escola na era Bolsonaro: retrocessos e resistências	97
Capítulo VIII	119
PROEJA e Cultura Afro-Brasileira: Dicotomias visíveis a partir da Análise Documental	119
Capítulo IX	147
História, Filosofia e Didática das Ciências: uma análise a partir do Currículo dos cursos de formação de Professores em Ciências/Química	147
Capítulo X	159
Cartas do isolamento: reinvenção do existir	159
Capítulo XI	170
Como fazer escola sem estar na escola: reflexões pela ótica da complexidade.....	170
Capítulo XII	182
Riscos para a Educação mediante a agenda neoliberal no contexto da Pandemia do Covid-19..	182


Capítulo XIII	194
As histórias em quadrinhos como fomento para o incentivo e a formação leitora em tempos de pandemia	194
Capítulo XIV	206
Luiz Agassiz (1817-1873): racismo e eugenia na bagagem do viajante	206
Capítulo XV	239
O direito à educação na legislação brasileira e a judicialização da educação como garantia desse direito	239
Capítulo XVI	258
Grêmios de professores públicos do Paraná: O I congresso de professores públicos do estado do Paraná (1910)	258
Sobre o Organizador	278
Índice Remissivo	279

Gênero e sexualidade na escola na era Bolsonaro: retrocessos e resistências


Recebido em: 17/09/2020

Aceito em: 22/09/2020

 10.46420/9786588319307cap7

Sônia Maria Soares de Oliveira¹ 

Carlos Diogo Mendonça da Silva² 

José Ricardo da Silva Sousa³ 

INTRODUÇÃO

O mundo atual testemunha, desde a segunda metade do século XX, progressivamente a manifestação de movimentos urbanos e não urbanos que buscam legitimação e representação com suas ideias, ideologias e modos de vida. Diferentes grupos passam a promover suas formas de existência (gays, lésbicas, pessoas trans, mulheres, negros, índios, pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais) em oposição a um modelo normativo que valoriza a homogeneização dos sujeitos e dos corpos.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, caput, ‘todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza’. Diante disso, a noção de diferença passa a ser compreendida como a legitimação das várias maneiras de legitimar os gêneros, as sexualidades, as etnias, em sua condição física e mental e outros. À diferença se unifica a composição de novos modos de vida que passa a legitimar-se na ordem social atual. Tais sujeitos buscam o direito de reconhecer sua subjetividade e identidade singular. A partir de tais transformações no campo social, identitário, psicológico, jurídico e educacional, intensificadas na década de 1990, emergiram problemáticas que têm alocado os profissionais que atuam abertamente com tais sujeitos em situações críticas levando-os a questionamentos em relação ao manejo e posições a tomar frente a tais diferenças e impactando na reformulação de políticas públicas, inclusive para a educação.

O objetivo do presente texto é fomentar uma educação cada vez mais inclusiva, ou seja, aberta à diversidade. A justificativa, para tal, é discorrer sobre as bases da opressão, pois através da reflexão crítica e da práxis educativa, podemos refletir em prol da diversidade fazendo, que, por sua vez, a escola

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC – CE. E-mail: soniasoares_bb@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor substituto do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: diomendonca@gmail.com

³ Centro Universitário Estácio do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Graduado em História pelo Centro Universitário Estácio do Ceará. E-mail: ricsilvasousa58@gmail.com

possa atuar e combater nas contradições oriundas da vida em sociedade no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

O presente texto discorre a partir de uma abordagem crítica sobre a problemática do ensino de gênero e sexualidade e seu processo histórico. Com efeito, indaga-se: de que forma os estudos sobre gênero e sexualidade são tratados na escola no decorrer da educação básica? Tais discursos ainda reproduzem as antigas abordagens do discurso da educação sexual conservadora? Ou, por fim: como na história as políticas de educação passaram a falar sobre as identidades de gênero e educação sexual em sociedade?

A escrita foca, sobretudo no contexto histórico atual marcado pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, uma vez que a partir da chegada ao poder deste e dos grupos que lhe servem de apoio, cada vez mais tem sido adotadas políticas públicas de cunho conservador em todos os âmbitos da sociedade brasileira, e de forma ainda mais impactante no que se refere às questões relacionadas às discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar.

INFÂNCIA E SEXUALIDADE NA ESCOLA

A infância, como a entendemos, assim como as maneiras de defini-la e compreendê-la de modo natural, é uma invenção da Modernidade. Esta foi fundamentada com particularidades convenientes nesse período. Para Ariès (1981), a partir do século XVII, funda-se todo um desejo de conhecimento com relação à infância. Começou-se a pensar esta com especificidades, advindo a ocupar o cerne das atenções da família, assim como de saberes institucionais que produzem discursos de verdade sobre esse sujeito individualizado.

Apoiando-se no saber Foucaultiano, este nos aponta como passamos da ameaça da morte à exaltação da vida. Entende-se que, com o advento do século XVII, é fomentada toda uma conjuntura voltada para o governo da vida dos sujeitos. Promove-se, por sua vez, toda uma “biopolítica da população” (Bujes, 2002). Para que se legitimasse tal projeto de evidenciação da vida abrolhado na Modernidade, é necessário ter uma atenção especial e particular à infância. À medida que se passa a entender a infância como algo individualizado, com necessidades específicas diversas do adulto, a criança passa a ser não objeto de conhecimento, mas parte de um projeto de civilização.

Segundo Preciado (2007) da mesma forma que a escola, a família é vista enquanto reflexo no qual nos compreendemos e nos construímos no mundo. Nestas é incentivado aquilo que devemos legitimar, muitas vezes adotar como subjetividade. São construídas toda uma postura “ideológica” de como deveremos falar, andar, sentir, o que é ser homem, mulher e como viver uma sexualidade normal.

Assim como na escola e na família, a educação é gestada a partir de discursos de “verdades”. As relações de poder são assentadas/legitimadas sustentando todo um dispositivo de verdade frente dos

diversos valores entendidos como verdade. Com isso, a escola, desde a sua constituição, desempenha um papel central de controle daquilo que zela os discursos de poder (Preciado, 2007).

O sujeito da infância é legitimado por modos de reprodução/naturalização através de uma matriz heterossexual normativa, a qual Foucault (1988) evidenciou como “ideal regulatório”, mas que por vezes promove espaços de produção de novos e subversivos efeitos, ou seja, existem corpos dissidentes que provocam inflexões dentro dessa lógica de saber-poder (Gadelha, 2014).

Com toda essa lógica de naturalização dos sujeitos, o indivíduo *queer*² rompe com o ideal identitário, pois é um “corpo” que burla com a lógica do poder dominante. Desse modo, ao moldar o corpo em objeto de intervenção dos dispositivos de governo, o poder disciplinar, ordena, regula, controla, adentra os sujeitos mediante um conjunto de tecnologias disciplinares (Butler, 2003).

A questão da relação entre sexo e escola traz um conflito ideológico e discutido nos mais diversos setores da sociedade, principalmente com o advento dos ideais democráticos. Nos últimos anos muitas exigências foram fomentadas por parte dos governos enquanto políticas de discussão urgentes, principalmente na formação de alunos e professores. Entende-se que falar sobre gênero e sexualidade na escola é uma temática fundamental para promover cidadania, respeito e inclusão.

Para Pinto (1997) há várias demonstrações desveladas de diversas sexualidades na escola que não são discutidas. Desse modo, falar de sexualidade/gênero na escola seria uma maneira de conscientização dos sujeitos ao questionarem os padrões socialmente construídos em “ser homem” e “ser mulher”, da mesma forma que uma sexualidade ou identidade de gênero “normal”. Com efeito, a escola deveria construir o diálogo entre os diferentes intervindo nas práticas e construindo uma formação crítica e inclusiva.

Para Bourdieu (1994), a invisibilização seria um tipo de violência simbólica que coloca muitas pessoas no papel de negação de sua existência. De acordo com o pensador, negar os direitos de uma minoria colocando estas em um lugar de deslegitimação é condená-las diante de uma vida precária, tendo como fim a legitimação de uma hegemonia simbólica. A escola, enquanto instituição, não deveria contribuir para a exclusão, mas para a inclusão das pessoas.

De acordo com Butler (2003), as grandes hegemonias dominantes normatizam alguns corpos como naturais, sobretudo nos espaços escolares, acima de tudo um modelo heteronormativo, que é edificado na relação entre o sexo e gênero. A escola não deveria omitir-se diante da diversidade de orientações afetivo-sexuais no seu próprio interior. A noção de abjetificação usada pela autora para referir-se a esses corpos, cuja a própria sociedade não tolera e coloca de lado. Com a noção de abjeção

² A noção de *Queer*, de acordo com Miskolci (2007), foi indicado primeiramente por, Teresa Lauretis, no fim dos anos 90, a fim de caracterizar todos aqueles que buscavam ser luta/resistência ao modelo heteronormativo, tanto nas minorias sexuais, como no campo discursivo pós-estruturalista. “*Queer* significa seguramente a diferença que não quer ser aceita ou tolerada, e, por sua vez, sua forma de ação é muito mais transgressiva” (LOURO, 2013, p. 56).

a autora atenta para a vulnerabilidade das pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, diante das normas de gênero e sexualidade, sendo a escola um espaço de violência para muitos desses sujeitos

De acordo com Foucault (1988) a sexualidade seria um dos meios mais eficientes historicamente para a regulação dos corpos, entendendo-o enquanto — dispositivo de poder, fomentado estrategicamente no cerne de uma verdade heterogênea enquanto discurso, lei, pressuposto científico, validade religiosa e até essencialismo filosófico. Este dispositivo opera mais enfaticamente sobre alguns corpos em especial, entre eles, a criança e a família. A sexualidade seria um dispositivo que atua sobre os corpos, através de métodos disciplinares, e ao mesmo tempo, sobre todas as populações, principalmente através da escolarização.

Ainda para Foucault (1988) a complexidade do que compreendemos de poder sobre a vida emerge a partir do Século XVII com uma ambiguidade bem demarcada. Uma primeira, a primeira a ser formada, voltada para a questão do corpo enquanto máquina: no seu assujeitamento, utilidade e força para fins de adestramento. Um tipo de disciplinamento enquanto *anátomo-política*³ do corpo. A segunda, que surge em seguida, na metade do século XVIII, no entorno do *corpo-espécie*, ou seja, no corpo atravessado pela mecânica do ser vivo e enquanto organismo biológico. Tal caminho passa a ser construído por toda uma série de de saberes disciplinares em forma de uma *bio-política da população*⁴. Sob este ponto podemos inferir que:

As instâncias do corpo e os regulamentos da população constituem os dois pólos em tomo dos quais se desenvolveu o arranjo do poder sobre a vida. A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (Foucault, 1988).

Foi no século XIX, por sua vez, que emergiram várias disciplinas discursivas sobre tudo que estava atrelado à sexualidade. Com efeito, não mais a pastoral cristã e todo o sistema judiciário tinham legitimação sobre esta, mas todo o interesse público. A Medicina, a Pedagogia, a Psiquiatria, a Psicologia e a Família passam a construir discursos de verdade⁵ sobre a sexualidade normal.

A sexualidade, dessa forma, não pode ser compreendida como algo naturalizado, ou seja, um essencialismo vivenciado por todos de maneira universal, mas algo produzido tendo como base todos esses saberes, frutos da *scientia sexualis*. Com efeito, compreendemos a sexualidade como uma

³ A anátomo-política (ou disciplinas) age sobre o indivíduo naquilo que ele tem de mais íntimo, seu corpo, a fim de torná-lo o mais útil e dócil possível.

⁴ A biopolítica toma como objeto de sua intervenção a espécie humana, a própria vida dos indivíduos.

⁵ Essa “vontade de verdade”, instituída no século XVIII, promoveu no ocidente o que Foucault (1988) nomeou de *scientia sexualis*. Esta se refere a toda uma conjuntura de compreensão científica, ou seja, buscava conduzir e normatizar verdades sobre a sexualidade. Esta passa a ser algo em constante vigilância, sendo este, objeto de investigações com o respaldo de tais saberes disciplinares.

construção sociocultural e histórica, acima de tudo, que une e complexifica saberes e poderes que objetivam controlar e normatizar o sexo, dessa forma, compreende-se que se trata de um dispositivo histórico.

Ao refletirmos sobre as discussões de gênero e sexualidade na escola remetemo-nos ao respeito e à promoção de pedagogias da sexualidade, ou seja, modos como se aprende e se ensina a sexualidade, principalmente o respeito e a compreensão pela diversidade. Sobre as práticas homo/transfóbicas institucionalizadas, pode-se apontar, segundo Louro (2013), que estas, por vez, não ocorrem “escancaradamente”, mas sim de modo maquiado e sutil. Com efeito, podemos pensar como ocorrem as primeiras formas de (aprendizado da) homo/transfobia institucionalizada na sociedade brasileira, estamos então a falar da escola.

De acordo com Louro (2013), a escola não fomenta apenas noções, ou somente as cria, mas também deveria promover a legitimação de outros modos de vida tais como: as identidades étnicas, de gênero, de classe e diversidade religiosa. Desse modo, a escola que, precisaria empenhar-se na produção das diferenças na perspectiva de gênero e sexualidade, acaba por produzir sujeitos normatizados e essencializados, ou seja, padronizados em uma identidade coletiva e sem possibilidade de estima social.

Para Connel (2014), as pessoas trans têm grandes dificuldades em concluir a vida escolar devido a toda uma série de violência simbólica nesse espaço, assim como nos diversos meios que são pertencentes, que, na maioria, são resultados de violências físicas. Entende-se que a transfobia, assim como a Homofobia, de alguma maneira, está presente nas vivências e experiências educacionais dessa população, sendo muitas vezes desprezadas por professores e demais gestores escolares.

Na perspectiva do tradicionalismo educacional, o debate de gênero e sexualidade se mostra como algo embativo, tendo em vista a prevalência de valores fundados historicamente em uma educação sexista, na qual o sexo masculino e o feminino se mostram em oposição contínua, sendo um deles o possuidor do poder das relações. Qualquer prática que legitime tal lógica e aprove condições para sua reprodução, categoricamente fomenta uma normatização e não cria meios para uma legitimidade (Preciado, 2007).

A transgeneridade seria o maior exemplo que as estruturas dos nossos corpos não são predestinadas para a produção de nossas expressões de gênero. De acordo com Bento (2012), a transgeneridade põe a heteronormatividade em debate por deslegitimar esta enquanto normatividade. Com isso, não é de menos que a heteronormatividade necessita negar e até expulsar outros modos de vida, delimitando rigidamente sua dissidência. “As performidades de gênero que se proferem longe dessa amarração são colocadas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas” (Bento, 2012).

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE DURANTE A DÉCADA DE 1990

Sobre o conceito de política pública, podemos destacar três abordagens importantes debatidas por Frey (2000):

“Polity (instituições políticas): refere-se à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; Politics (processo políticos): refere-se ao processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; Policy (conteúdo da política): trata dos conteúdos concretos, isto é, da configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas” (Frey, 2000).

Aqui o autor considera de suma importância compreender a concepção de políticas públicas e de que maneira elas estão inseridas em programas do governo. As políticas públicas são de extrema relevância para respaldar as políticas educacionais no Brasil no tocante às questões de gênero e sexualidade. De acordo com Vianna e Unberhaum: “a normatização nelas prevista são expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também procuram dar novos significados à prática social” (2004).

Entende-se por política educacional as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. No Brasil, ela é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados na área, e acabam por caracterizá-la como descontínua e pouco efetiva (Saviani, 2008).

Em um breve panorama da década de 1980, podemos dizer que esta caracteriza o período de abertura democrática do Brasil. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal, que no seu artigo 5º define que todos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza, não especificando, no entanto, o tema gênero e sexualidade. Diz o artigo 205 do referido documento: “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” (Brasil, 1988).

Mais especificamente, podemos listar algumas resoluções a respeito da educação, trazidas pela Constituição Federal (Brasil, 1988):

O artigo 208 determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§ 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 competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 2009).

Apesar de ter sido considerada a Constituição mais democrática da história do Brasil, ficando conhecida como “Carta Cidadã”, na década seguinte, 1990, teve que passar por inúmeras modificações já que tínhamos, naquele momento, grandes mudanças na conjuntura política e econômica brasileira, a partir da adaptação do país às reformas neoliberais⁶.

Vera Peroni (2003) assim sintetiza a redefinição das políticas para a educação básica nesse período: a qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários.

Uma das antigas demandas dos movimentos sociais foi acolhida na nova Constituição Federal, os direitos femininos. A História mostra as lutas e conquistas femininas, para tentar superar as desigualdades sociais e políticas criadas a partir da distinção de sexo, etnia, cor e classe. Sobre o tema, Carvalho, (2007) diz o seguinte:

[...] as mulheres lutaram por direito à educação, ao voto, à independência econômica, igualdade salarial e acesso às profissões e cargos valorizados; por direitos sexuais e reprodutivos; pela partilha do trabalho doméstico; e pela paridade na representação política entre homens e mulheres. Algumas dessas lutas continuam.

⁶Doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do sXX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado. Doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

A década de 1990 marcou uma fase de redefinição do papel do Estado. As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de Bem-Estar Social⁷, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma crescente “transferência” das responsabilidades do Estado para a sociedade. O Brasil assumia, na década de 1990 compromissos com pautas ligadas ao gênero e à diversidade, em um contexto internacional de fóruns e encontros que as políticas neoliberais exigiam dos países em desenvolvimento: uma determinada postura, principalmente no tocante à educação.

Naquele momento, a educação passava a ser vista como um agente fundamental para o avanço social e econômico dos países em desenvolvimento. Uma referência deste processo foi a Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia, em 1990. Estava definido nesta declaração uma série de questionamentos a respeito das demandas fundamentais de aprendizagem, os objetivos a serem alcançados pela educação básica e o comprometimento dos países e demais organizações que haviam participado. As Diretrizes e Metas do Plano de Ação da Conferência deveriam ser consideradas pelos governos participantes, que foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação. “No Brasil, por exemplo, em especial no caso da educação, destaca-se a implementação de programas de controle de resultados do desempenho de alunos e instituições como incremento de parcerias entre Estado e Sociedade” (Almeida Júnior, 2001).

No governo do então presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira “aos ditames da ‘nova ordem mundial’” (Silva; Machado, 1998), o neoliberalismo começa a amadurecer no Brasil. Porém, há uma intensificação efetiva da política neoliberal no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB em dezembro de 1996, foi um exemplo dessas reorientações, depois de oito anos tramitando no Congresso Nacional, com várias intervenções do governo federal. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 incluiu a Educação Sexual nas Escolas, a fim de responder a toda uma demanda social. Esta abordagem da educação sexual ficou muito a desejar. A escola carecia adequar-se à nova realidade social que o mundo passava, não podendo negar-se às “novas expressões sexuais”. Consoante a LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, MEC:

⁷ O “Estado de Bem-estar Social” (do inglês, *Welfare State*), é uma perspectiva de Estado para o campo social e econômico, na qual a distribuição de renda para a população, bem como a prestação de serviços públicos básicos, é visto como uma forma de combate às desigualdades sociais. Portanto, neste ponto de vista, o Estado é o agente que promove e organiza a vida social e econômica, proporcionando aos indivíduos bens e serviços essenciais durante toda sua vida. Com efeito, esse modelo de gestão pública é típico em sistemas social-democratas das sociedades ocidentais modernas.

Os PCN's foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 (César, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram publicados no ano de 1997 pelo Ministério da Educação e contemplavam a temática de gênero nos seus temas transversais. Denominado "Orientação Sexual", este indicativo está contido no volume 10.5 dos Temas Transversais dos PCN's, que discorre sobre a emergência da inclusão do tema da sexualidade e gênero nos currículos, nesse caso a abordagem dos PCN's vem auxiliar aos profissionais de educação buscando "apontar metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres" (Brasil, 1997).

De acordo com os PCN's, o debate a respeito de gênero e sexualidade é promovido através do tema transversal "Orientação Sexual". Desse modo, justifica-se a necessidade de estudantes, professores, professoras e família considerarem a importância sobre diversos aspectos da relação de gênero e sexualidade:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (Brasil 1997).

Altmann (2001) mostra que a escola necessita promover uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação os vários modelos nunca implementados pelos governos, para dialogar em igualdade com as necessidades das práticas docentes. As escolas ainda necessitam promover aquilo que fora proposto pelos PCN's há mais de dezoito anos, colocar a sexualidade como tema transversal, e o seu processo de construção no ambiente escolar. De acordo com os PCN's:

a rigor, pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina, apontando para a imensa

diversidade dos jeitos de ser. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças (Brasil, 1997).

Um relevante documento para a esfera da Educação Básica, no ano de 2001 tornou-se pauta de importantes debates: o Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 10.172/2001), que fixava objetivos e metas a serem conquistados nas diferentes etapas da Educação Básica. A busca por uma sociedade menos desigual no que diz respeito a gênero e sexualidade foram informações trazidas neste documento. Entre os objetivos e metas para o Ensino Fundamental que deveriam ser alcançados estava “manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio” (Brasil 2001). Contudo, nesse PNE com vigência até 2011, muitos de seus objetivos e metas não foram atingidos de maneira ampla. Muitas discussões surgiram em torno da interpretação do texto dos PCN’s, principalmente no tocante ao Tema Transversal: Orientação sexual, que na visão de uma boa parcela da população, ainda com o pensamento enraizado em uma sociedade patriarcal e tradicionalista, não apoiou a efetivação desse tema nas salas de aula, alegando que não é papel do professor tal abordagem.

PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: O PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA

A pandemia de HIV/AIDS do início da década de 1980 fortaleceu o movimento LGBT e as demandas desse grupo, naquele momento voltados à prevenção e tratamento da doença. Na década de 1990 as necessidades se ajustaram ao novo contexto mundial, gerando um aumento na luta de grupos LGBTQI+ que passaram a reivindicar o combate à discriminação e a garantia da inclusão social no mercado de trabalho e demais relações sociais. Nessa conjuntura observamos a ausência de políticas públicas executadas no que se refere às pautas de gênero e sexualidade.

Para combater essas questões, em 2004, o Governo Federal lançou o Programa, Brasil sem Homofobia – PBH-, tendo início no governo do ex-Presidente, Luís Inácio Lula da Silva, o programa surgiu como uma resposta aos problemas sociais enfrentados por grupos minoritários e que estavam na pauta de órgãos internacionais. O documento do Programa Brasil sem Homofobia expressa que:

Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta [...] 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 (Brasil, 2004).

O PBH foi elaborado e debatido com órgãos da sociedade civil, porém sua execução ficou a cargo, prioritariamente, de ONGs, devido às divergências manifestadas entre parlamentares e setores

da sociedade. Com pautas que incluíam cursos de qualificação sobre o tema, para professores da rede pública e também aberto aos da rede privada, materiais escritos para servir como suporte, ainda no fim dos anos de 2010, quando houve um movimento para sua retirada das escolas, o que ficou conhecido como “kit gay”. Nos anos posteriores, as discordâncias se acirraram e o PBH, embora tenha suscitado o debate acerca de gênero e sexualidade, também na escola, não conseguiu ir além dessas discussões.

No contexto dessa política pública, o PBH, e com o propósito de aperfeiçoá-lo para posteriormente haver sua efetivação, o governo federal desenvolveu uma ação pedagógica que visava à valorização à diversidade por meio da formação continuada de professores no tema. Surge então, a partir da urgência de partilhar conhecimento no preparo de profissionais da educação básica da rede pública de ensino, com destaque “nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais visando provê-los/as de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar” (Carrara, 2011).

O programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE - foi resultado da articulação de diversos Ministérios do Governo Brasileiro: a Secretaria de Políticas para as Mulheres, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2006, foi oferecido um esboço do projeto em alguns municípios, onde realizaram-se a formação de alguns professores. Com o fim dessa primeira experiência, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD)/ MEC alterou e transformou a forma de promoção do GDE, realizando sua oferta pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). “O GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação” (Carrara, 2017). Essas ofertas se expandiram por quase todo o território nacional, anualmente, e foram asseguradas durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e no mandato da presidente Dilma Rouseff.

No Governo de Michel Temer, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi extinta e com ela a possibilidade de pôr em prática uma política educacional voltada aos direitos das pessoas que ainda vivem à margem da sociedade.

Os temas relativos à diversidade no ambiente escolar, com as novas políticas adotadas pelo MEC como a nova Base Curricular Comum aprovada em 2017, podem estar ameaçados, uma vez que não está prevista a discussão do tema, e nos alerta no sentido de estarmos diante de um retrocesso.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) deu início às ações com vistas à constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública que tem por mérito, segundo a pasta, estabelecer uma conjuntura de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil, fundamental e médio do Brasil. Nesse intervalo temporal e após a elaboração de quatro variantes do documento, sendo a última, decorrência de uma revisão feita pelo MEC em conjunto com

o Conselho Nacional de Educação (CNE), as indicações incluídas na BNCC foram “tratadas” pelo CNE e o documento foi homologado pelo MEC, entrado em validação a partir de 2019.

O recorte conservador da BNCC é reforçado por toda uma conjuntura política que está articulada com o controle ideológico da implantação dos currículos mínimos nacionais. A Base deixa de ressaltar várias temáticas, especialmente culturais, o que promulgaria certa concepção de neutralidade das ciências pedagógicas. Com efeito, disciplinas que são atravessadas com temas considerados “polêmicos”, como questões relacionadas à diversidade de gêneros e sexualidade, perdem o espaço, algo bem afinado com as bandeiras defendidas pelos adeptos da “Escola sem Partido”.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA NA ERA BOLSONARO

Desde o Golpe Institucional de 2016 (Guerreiro, 2019), presenciamos o dismantelamento de um projeto de sociedade voltado à melhoria das condições do povo brasileiro – e particularmente daqueles mais necessitados – duramente construído no País desde as lutas pela Constituição de 1988.

O que vivenciamos agora é a aplicação de políticas neoliberais, já iniciadas nos governos da década de 1990, como a derrubada de consagrados direitos trabalhistas, aumento do desemprego, privatização dos bens estatais, dentre outras. Tudo isso, acobertado por discursos anti-intelectualistas, falsamente moralistas, de cunho fascista, de grupos fundamentalistas que chegaram ao poder.

Assim o atual contexto histórico levado a cabo, sobretudo a partir do Golpe de 2016, que resultou no *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff teve por consequência, a ascensão ao poder de grupos ligados à direita conservadora e aos ideais neoliberais em nosso país. É sabido que todo esse conturbado processo que levou ao poder de forma ilegítima o ex-presidente Michel Temer e culminou com a eleição em 2018 do atual presidente da República, o militar aposentado Jair Messias Bolsonaro, teve consequências negativas para a educação em nosso país.

Assim após o Golpe de 2016, podemos acompanhar uma série de reformas governamentais que foi efetivada, muitas delas sem amplo debate público. A partir daí, várias políticas sociais foram postas em prática, inclusive às relacionadas à educação e que refletem os interesses dos grupos que ascenderam ao poder, estes vinculados à direita conservadora e de cunho neoliberal, como já apontamos anteriormente.

Diante de tal conjuntura, é possível observar que as Ciências Humanas foram as mais atacadas, dado o lugar que ocupam no processo de escolarização, uma vez que um de seus objetivos é levar as pessoas a compreenderem o mundo político e social em que estão inseridos, por meio da criticidade e do questionamento. Notícias como cortes de bolsas aos estudantes dessa área do conhecimento, bem como o seu rebaixamento e desprestígio no rol das ciências em geral, fazem com que o potencial

pedagógico das Ciências Humanas esteja seriamente ameaçado. Para o filósofo Paulo Ghiraldelli Júnior, a Direita e mais especificamente a Direita bolsonarista:

[...] vê a escola como um elemento nocivo de modernização acentuada e, não raro, como um lugar de inculcação ideológica. A ‘ideologia de gênero’, as teses de ‘viés ideológico’ e até mesmo certas noções científicas básicas são tomadas por tal direita como um campo minado, capaz de levar as crianças a sérias perturbações psíquicas e morais. [...] Nesse sentido a direita brasileira criou o movimento escola sem partido. ‘Sem partido’, no caso, significa: sem que os professores possam ensinar o que ensinam comumente em História, Geografia, em Sociologia e Filosofia. Tudo é visto como ‘doutrinação marxista’, a favor do PT.” (Ghiraldelli Júnior, 2019).

Diante desse contexto, uma onda de perseguição tem se instaurado contra os professores brasileiros em todos os seus níveis de atuação, tanto na educação básica como no ensino superior, sob acusações de doutrinação dos alunos e de constantes ameaças de censura às suas práticas de sala de aula. Um exemplo desse cenário é a orientação dada a alunos por representantes do Governo de gravarem aulas de seus professores ao abordarem certos conteúdos do currículo oficial, tidos como nocivos pelo atual escalão governamental.

Essa tem sido a realidade de muitos docentes ao vivenciarem o momento histórico conservador atual, camuflado em um discurso oficial de respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos, de seus pais ou responsáveis, mas que na verdade reflete a tendência de a escola assumir um pensamento unilateral, notadamente conservador, e que equivale a impor um único pensamento destinado a manter as desigualdades históricas no Brasil. Assim, a lógica é fazer da escola um lugar para treinar mão de obra barata e não um lugar para estimular o pensamento crítico, o pluralismo e a diversidade.

Dessa forma, às reformas educacionais em curso não interessa desenvolver a participação da comunidade educacional, num processo democrático e transparente, nas opções e definições programáticas para a educação. O que significa que o desenvolvimento de uma educação emancipatória, de um projeto escolar capaz de ensinar a todos o pensar e construir um mundo melhor, está sob ataque.

No que se refere às questões relacionadas ao gênero e à sexualidade na educação, os retrocessos têm sido uma constante por parte do atual governo. Não é de hoje que se evidencia o projeto que Bolsonaro tem para a educação, desde seus discursos de campanha e mesmo antes quando ainda era deputado, o combate ao chamado “Kit Gay” talvez tenha sido a maior atuação do presidente como membro titular da Comissão de Educação (CE), em seu último mandato como deputado federal, no ano de 2016. Inaugurando sua participação na CE, em junho de 2016, em um seminário sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Bolsonaro disse que acompanharia os debates para saber onde a esquerda queria levar o país, e repetiu, por mais de uma vez, que sua briga era contra o Kit Gay, como ficaram conhecidas, na verdade, as ações do programa “Escola Sem Homofobia”, esforço do governo de “Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT’s e Promoção da Cidadania Homossexual”.

Além disso, um dos temas mais enfatizados em seus discursos era a chamada “ideologia de gênero”, que segundo suas concepções simplórias e conservadoras tratava-se de conteúdos e abordagens relacionadas à sexualidade que não condiziam com a concepção tradicional heteronormativa e que por isso deveria ser extirpada das escolas. Tal expressão é uma falácia, não é reconhecida no universo educacional e é usada por grupos conservadores e religiosos contrários ao debate sobre diversidade sexual e identidade de gênero. Assim nos últimos tempos tornou-se comum no vocabulário popular, acadêmico e principalmente nos debates políticos o uso do termo “ideologia de gênero”, que segundo o discurso dos grupos que o apregoam a sua existência induziria à destruição da família “tradicional”, à sexualização de crianças, estímulo ao “Homossexualismo”. Dessa maneira, o discurso em voga caracteriza-se como um tipo de discurso a favor da “ordem natural” e da preservação da infância, pois menino nasce menino e menina nasce menina, ou nos dizeres da atual Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves: “menino veste azul, menina veste rosa”, tal concepção nega, por sua vez, a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBTQ’s, mesmo com comprovações de estudos que demonstram a enorme violência institucional que a sociedade promoveu e promove ao longo da história.

É um instrumento de medo, fundado em distorções profundas. Não resiste ao debate acadêmico e por isso foge dele. A censura que enfrentamos hoje tem sido gestada há muito tempo. Em alguns textos, já nos anos 90, falava-se em um alerta para que parlamentares cristãos pudessem promover uma oposição ao que eles nomearam de ideologia de gênero. Em 1998 já se falava, em um documento da Igreja, assim como na Escola Sem Partido, mas com outra nomenclatura.

Na contramão dos estudos sociais mais contemporâneos, percebe -se toda uma articulação midiática conservadora, apoiando-se no que se denomina por “moral e bons costumes” que coloca a criança sempre numa posição passiva do conhecimento, assim como dentro da estrutura social, que ainda não está maduro na posição de entendedora de certas questões.

De acordo com Corsaro (2015), mesmo diante de teorias e compreensões sobre a infância (bem como da pedagogia, da sociologia e da psicologia) que mostram a criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem, o que percebemos reproduzidos nesses discursos promovidos por esse setor conservador é um sujeito passivo, puro, “inocente” e sem capacidade crítica, cuja formação necessita ser vigiada pela sociedade e os pais.

No Brasil, por exemplo, a chamada Bancada da Bíblia⁸ foi um dos setores que ganharam força e formação de opinião, principalmente estando à frente em vários projetos da Câmara Federal e do Senado, a fim de lutarem e garantirem o que chamam de “moral e bons costumes”. De acordo com a

⁸ Está relacionada a setores fundamentalistas religiosos no congresso nacional conhecida como frente parlamentar evangélica.

fala do Deputado Capitão Augusto (PR-SP), em reportagem publicada no site Exame, em 2016, os integrantes desse grupo visam preservar “a questão da família, da moral, da ética, da honestidade. (...) ou você é honesto, é um cidadão de bem, ou você não é”. Nota-se nessa fala do deputado uma opinião que liga, de forma intrínseca, moral, ética e honestidade à visão conservadora religiosa, como se aquele que não partilhasse da mesma perspectiva de mundo e não afirmasse a mesma crença religiosa, não pudesse ser um cidadão honesto e ético.

Um dos mais conhecidos defensores do conceito de Ideologia de Gênero é o argentino Jorge Scala. Este é promotor de diversas palestras e um livro escrito sob o título ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família (Scala, 2015). Uma das definições do autor sobre esse termo seria a seguinte:

Segundo esta ideologia, a liberdade para “construir” o próprio gênero deve ser interpretada como sinônimo de uma autonomia absoluta. E esta, em dois sentidos simultâneos: 1-) cada um interpreta o que é ser homem e o que é ser mulher como queira, interpretação que o sujeito, além disso, poderá variar quantas vezes achar conveniente; e 2-) cada pessoa pode, escolher aqui e agora, se quer ser homem ou mulher - com o conteúdo subjetivo que ela mesma tenha dado a esses termos - e mudar de decisão quantas vezes quiser. Deve-se ressaltar que não somente cada um poderia definir sem limite algum o conteúdo da masculinidade e da feminilidade, como também poderia pô-lo em prática sem nenhum limite. Essa escolha absolutamente autônoma é denominada opção sexual (Scala, 2015).

Percebe-se na presente citação a distorção de certas compreensões e estudos sobre gênero e sexualidade no campo da Sociologia, Psicologia Social e Antropologia. Presume-se que cada um deve ou queira mudar sua identidade de gênero e orientação sexual a todo instante, sendo isso algo ameaçador a um modelo binário.

O objetivo das Nações Unidas é evidente: a ideologia de gênero deve dar a coerência necessária a todo o sistema da ONU e, para cumprir tal objetivo, uma Agência específica de gênero é criada. Note o leitor que as agências existentes no dia de hoje no âmbito das NN. UU. são, por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO). Vale dizer que a ONU equipara a importância da saúde, alimentação e cultura - entre outras - com a ideologia de gênero. Em outras palavras, para as NN. UU., o mito do “sexo socialmente construído” é tão necessário como o alimento, a saúde ou a cultura. Isto me exige de maiores comentários, que deixo à lucidez do leitor (Scala, 2015).

O que nomeiam por ideologia de gênero se compõe em distorções sem fundamentos:

- 1) A distorção da existência de um tipo de agenda mundial de destruição dos núcleos familiar tradicional, no caso, o modelo heteronormativo;
- 2) A compreensão sem fundamento que o feminismo busca um tipo de supremacia feminina frente ao homem ou busca fomentar o aborto como método contraceptivo;
- 3) O entendimento da homossexualidade/bissexualidade/identidade trans enquanto ameaça à infância e aos valores sociais, colocando em risco a reprodução da espécie humana, pois todo homossexual veio de uma união heterossexual;

4) A propagação de uma espécie de inimigo vindo de estudiosos ou pesquisadores, assim como governantes e partidos políticos, buscarem confundir as crianças, afirmando que elas devem experimentar múltiplos gêneros e sexualidades, assim como serem incentivados à sexualidade precoce.

Para Furlani (2016), da Universidade do Estado de Santa Catarina, em suas pesquisas, a noção de “ideologia de gênero” foi difundida na Conferência Episcopal da Igreja Católica em 1998, no Peru, cujo tema era A ideologia de gênero – seus perigos e alcances. A pesquisadora afirma que num primeiro momento os organizadores se basearam em dois escritos sustentar a narrativa cunhada por “ideologia de gênero”. São eles: Agenda de gênero (1996), da militante pró-vida americana Dale O’Leary e Ideologia de gênero: o gênero como ferramenta de poder (2015), do argentino Jorge Scala.

Para Furlani (2016), estes seriam os fundamentos promovidos nos últimos anos, principalmente nas campanhas de 2018, assim como em vídeos nas redes sociais, palestras, documentos e folhetos na última década. Há toda uma retórica que assegura haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, esquerda, feminismo e o movimento LGBTQ para destruir a família, moralidade e bons costumes. Com isso, tais discursos promovem uma espécie de teoria da conspiração frente aos estudos de gênero e todas as políticas públicas voltadas para a discussão de gênero e sexualidade, por exemplo, o uso do nome social, no direito à identidade de gênero, livre orientação sexual e casamento civil igualitário.

Levando em consideração os referenciais mencionados, compreende-se que se formou toda uma aliança composta por grupos religiosos fundamentalistas, assim como organizações conservadoras/reacionárias que levantam a bandeira do que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e promoverem informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, que é uma luta das últimas décadas anos com a intenção de diminuir a discriminação e as violência baseada nas relações de gênero.

Esse movimento conhecido como extrema direita busca avançar com uma espécie de agenda reacionária afirmando que o “progressismo” tenta introjetar na sociedade valores contrários ao da família tradicional e a ordem “natural” das coisas. Com isso, toda essa tentativa política em proibir a abordagem sobre identidade de gênero e sexualidade nas escolas, discurso justificado por uma suposta sexualização precoce de crianças e adolescentes que estaria sendo realizada pelas escolas, principalmente por professores “esquerdistas” e “marxistas”. Diante disso cria-se toda uma frente de políticos e lideranças evangélicas que buscam tomar frente na governamentalidade do país.

Para Macedo (2017), a política é uma luta por significação de demandas particulares de diferentes grupos, e isso inclui as políticas públicas educacionais, a que se deve entender, portanto, às negociações políticas, que foram travadas na elaboração da BNCC, uma vez que este documento norteia, na realidade determina os currículos das escolas do país, ou seja, determina que conteúdos e de que forma tais

conteúdos devem ser abordados em sala de aula, dessa forma determinam que tipo de sujeito, que tipo de cidadão será formado.

A Base Nacional Comum Curricular preconiza um currículo centralizado, homogêneo, para formação de um sujeito competitivo nos moldes de um projeto neoliberal de educação. Como referido anteriormente, a Base deixa de ressaltar várias temáticas, especialmente culturais e temas considerados “polêmicos”, como questões relacionadas à diversidade de gêneros e sexualidade. Entre os grupos que tiveram participação nas disputas pela elaboração da BNCC, estão os que fazem parte do Escola sem Partido, este caracteriza-se por ser um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular. As demandas e os discursos políticos do Movimento Escola sem Partido se articularam no debate político sobre a BNCC, sobretudo quanto ao conteúdo e objetivos de ensino – aprendizagem, tais demandas conservadoras excluem por sua vez as demandas de grupos minoritários aqui destacando –se os grupos LGBTQ’s que lutam por representação no currículo e na sociedade.

Dessa forma, mesmo com um processo ascendente de reconhecimento de novos sujeitos de direitos, a construção de políticas sociais no Brasil foi sendo contestada gradualmente nos últimos anos, em uma espiral crescente. A pauta dos direitos LGBTQ foi alçada ao centro das disputas político-eleitorais. A ascensão conservadora conseguiu bloquear no Plano Nacional – e nos Planos Estaduais e Municipais de Educação – qualquer medida voltada a promover o respeito à igualdade de gênero e à diversidade sexual nas escolas.

Assim para Corrêa e Kalil (2020), ao longo do primeiro ano do governo Bolsonaro, é possível identificar que tanto a agenda racial quanto a agenda de gênero foram absorvidas, de certa forma, pela agenda da “família”. Não houve o desaparecimento completo das pautas de gênero e raça, mas estas foram ressignificadas. Neste sentido, “família” é uma categoria chave capaz de catalisar demandas sociais muito sensíveis, tais como segurança, saúde e educação, sendo atravessada por questões de classe, raça, gênero e geração. Logo, ao defender a “família”, o que está em jogo não é apenas a mobilização de um modelo abstrato ou meramente conceitual. Para além de certo discurso vazio e abstrato sobre família, o que está em questão são pautas que pertencem à vida cotidiana, como o medo de que os filhos não tenham uma educação vista como “ideologizada” (que reconheça desigualdades como as de gênero, raça e classe). Estes foram os casos das acusações de “ideologia de gênero” na educação ou ainda o fortalecimento do projeto Escola Sem Partido. Ainda para as autoras, o que está posto neste momento são políticas “antigênero”. A agenda antigênero é uma agenda de longa data e é também uma pauta muito cara ao conservadorismo em âmbito internacional. O que ocorre é que devemos estar atentos para o modo como esta pauta é utilizada. O seu tamanho irá depender de algumas circunstâncias. Esta agenda foi muito utilizada na campanha de 2018 e permanece muito forte no atual governo, sobretudo no que se refere às questões relacionadas à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livre desejo em assumir uma identidade de gênero não é reconhecido explicitamente como um direito básico em nossa Constituição, apesar dos avanços no que diz respeito ao nome social. Entretanto, a impossibilidade de justificar qualquer critério que possa estabelecer a obrigação jurídica ou moral de o indivíduo assumir como identidade de gênero aquela que é sugerida, segundo os padrões tradicionais, pela sua constituição biológica, tem levado à conclusão de que se trata sim de um direito. Talvez isso decorra da própria natureza dos princípios democráticos mais gerais.

Na passagem do século XX para o XXI, começou a se consolidar o entendimento de que são direitos humanos não somente a equidade de gênero como também a livre orientação sexual e identidade de gênero. Da mesma forma, as violências praticadas por motivo de orientação sexual e identidade de gênero podem ser consideradas violências de gênero (Borrillo, 2009).

Atualmente temos um grande repertório teórico sobre gênero e sexualidade que foi construído primeiramente a partir das lutas minoritárias que ganharam as ruas com as manifestações de determinadas demandas, como o sufrágio universal no início do século XX, o maio de 1968, a libertação sexual nos anos 1960, a luta feminista, o fim do racismo e pelo fim da opressão e livre do Capital. Com o advento dos estudos *queer* desde os anos 80, alguns teóricos (Livia et al., 2002; Butler, 2008; Sedwick, 1990/2008) buscaram compreender as bases do discurso heteronormativo enquanto hegemônico. Essa inusitada posição teórica procura compreender as relações de gênero repensando as fronteiras entre o sexo e este, demonstrando, por sua vez, a pluralidade dos indivíduos que podem se identificar em categorias identitárias diversas, como: gays, lésbicas, bissexuais, heterossexuais, transgêneros, dentre outras.

De acordo com Sedwick (1990/2008), a distinção entre sexo e gênero seria o mote explicativo para a compreensão plural sobre a sexualidade, a fim de demarcar processos identitários que dizem respeito a diversos modos de vida. A questão do gênero não deve ser atravessada além do Heterossexismo (homens versus mulheres assim como as minorias (héteros versus homossexuais). De acordo com a autora, tais oposições não são apenas excludentes, mas relacionadas, uma vez que se deve compreender a heteronormatividade, como toda uma conjuntura que regula e organiza o comportamento social, mesmo dos sujeitos autodeclarados heteronormativos.

De acordo com Weeks (1999) e Warner (1991), o sexo e gênero são modos de compreensão da sexualidade. A heterossexualidade para Warner (1991) deve ser compreendida como um conjunto de prescrições sociais reguladoras do comportamento social, tanto para indivíduos héteros, como homossexuais. A compreensão sobre gênero e sexualidade deve compreender a dinâmica deste dispositivo sobre os corpos. A sexualidade, dessa forma, não pode ser compreendida como algo naturalizado, mas sim construído historicamente. As presentes lutas têm como fundamentação teórica

toda uma conjuntura de elaborações construídas principalmente, por intelectuais e ativistas que trouxeram outra perspectiva para o processo educativo.

Parece-nos bem conflitante, hoje em dia, discorrermos em educação sem pensarmos numa perspectiva de mudança social e acima de tudo humana, sem pensar cuidadosamente nas identidades dos sujeitos abrangidos, seja na sua orientação sexual ou identidade de gênero. Não somos iguais, somos atravessados pelas diferenças, sejam por determinantes biológicos, culturais ou sociais. As identidades que nutrimos são objeto de uma multiplicidade de condicionamentos sociais e históricos. Compreender a sexualidade e o gênero não como uma problemática puramente biológica e natural, mas dentro de uma perspectiva eminentemente social/afetiva que exige conjeturar a nossa responsabilidade como indivíduos históricos, e de que maneira consideramos a constituição dessas minorias identitárias.

Estamos discorrendo frente a uma pauta ideológica dominante que está enraizada no nosso processo cultural, compreendido como aquilo que é resultado de estruturas sociais e de processos identitários dos grupos humanos, e que, no entanto, não é simplesmente mutável; para tal exige-se uma ruptura paradigmática e todo um esforço coletivo, principalmente pela escola em seu papel de transformação social.

A partir do exposto, pode-se observar que as relações de gênero e sexualidade parecem ter ficado nas leis e documentos aqui analisados, suprimidas pela fala de valores e direitos. E isso pode fazer com que o entendimento sobre as relações de gênero e o debate sobre a sexualidade continuem reprimidos nas escolas, sobretudo no atual contexto de vigência de um governo extremamente conservador.

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os conflitos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar. Precisa-se mudar essas abordagens, que são dadas aos temas aqui tratados, pela legislação, planos e programas federais e questionar o modo simplista como esses conteúdos são tratados.

Entendemos que a análise da complexidade da sexualidade e das relações de gênero na escola possibilitará o entendimento dos modos de socialização e das relações de poder produzidas e expressadas nos “modelos” masculinos e femininos referendados pela “regulação” sexual e de gênero existente em nossa sociedade. Almejamos que as reflexões promovidas ao longo da presente pesquisa possam ser convidativas a outras formas de olhar/(re)pensar o contexto escolar, desestabilizando olhares que buscam, cotidianamente, capturar desejos, deslegitimar identidades de gênero e patologizar sexualidades dentro dos moldes de toda uma heterossexualidade hegemônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Júnior VP (2001). A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: Ristoff D, Dias Sobrinho J (Orgs.) Avaliação democrática. Florianópolis, SC: Insular, 27-33.
- Altmann H (2001). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Rev. Estud. Fem. 9(2): 575-658.
- Aquino JG (1997). Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.
- Ariès P (1981). História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Bento B (2012). O que é transexualidade. 2. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Bernardi M (1995). A Deseducação Sexual. São Paulo: Summus.
- Borrilo D (2009). A homofobia. In: Lionço T, Diniz D (orgs) Homofobia e educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres.
- Boudieu P (1994). O campo científico. In: Ortiz R, Bourdieu P. Coleção: Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática.
- Brasil (1997). Constituição Federal de 1988. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. acesso em: 15 Ago, 2020. Brasil.
- Bujes, Maria Isabel Edelweiss. Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: P&A, 2002.
- Butler J (2008). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 2a ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carrara S (2011). Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora. Rio de Janeiro: Cepesc.
- Carvalho MEP (2007). Uma agenda de pesquisa formação humana e docente em gênero e educação. In: Pizzi LCV, Fumes NLF (Org.) Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL.
- César MRA (2004). Da escola disciplinar à pedagogia do controle. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp.
- Connell R (2014). Questões de gênero e justiça social. In: Século XXI - Revista de Ciências Sociais, 4(2): 11-48.
- Corrêa S, Kalil I (2020). Políticas Antigênero em América Latina: Brasil. Rio de Janeiro: Observatório de Sexualidad y Política (SPW).
- Corsaro WA (2011). Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed.
- Foucault M (1988). História da sexualidade: vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Frey K (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: Planejamento e Políticas Públicas. 21. Disponível em: <http://www.preac.unicamp.br/arquivo/materiais/txt_Frey.pdf. acesso em 21-03-2020.
- Furlani J (2016). “Ideologia de Gênero”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09p.
- Gadelha KB (2014). Virtualização do corpo e sexualidades online: encontros gay, gênero e performatividades. Tese defendida pela Universidade de Berlin.
- Ghiraldelli Júnior P (2019). A filosofia explica Bolsonaro. São Paulo: LeYa.
- Guerreiro OS (2019). A eleição de um meme. Rio de Janeiro: Multifoco.
- Libâneo JC (2012). Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, 38(1): 13-28.
- Louro GL (2013). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Macedo E (2017). As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. Educ. Soc., 38(139): 507-524.
- Martins AR (2008). O Assunto é Sexo: E é Sério. Revista Nova Escola, 23(214): 38-46.
- Meyer DE (1998). Estermann. Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação.
- Miskolci RA (2007). A Teoria Queer e a questão da diferença. In: Cadernos de Atividade e resumos do 16º Congresso de leitura do Brasil (16º COLE), 1: 1-19.
- Moita Lopes LP (2006). Falta homem até pra homem: a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. In: Heberle VM, Ostermann AC, Figueiredo DC (Org.). Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos. Florianópolis: Editora da UFSC, 131-157.
- Peroni VMV (2003). Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã.
- Pinto M (1997). A infância como construção social In: Sarmento MJ, Pinto M. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra.
- Preciado B (2007). Biopolítica del género. In: AA.VV. Biopolítica. Buenos Aires, Ediciones Ají de Pollo.
- Scala J (2015). Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família. São Paulo: Katechesis e Editora Artpress.
- Sedwick EK (1990). Epistemology of the closed. Berkeley/Los Angeles/ London: University of California Press.

- Vianna C, Unbehaum S (2006). Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero E Preconceito, 7, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 1 CD-ROM.
- Weeks J (1999). O corpo e a sexualidade. In: Louro GL (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

SOBRE O ORGANIZADOR

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agassiz, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235
aluno, 11, 23, 24, 33, 36, 38, 39, 62, 86, 87, 104, 130, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 187, 188, 189, 195, 200, 201
análise de conteúdo, 119
aprendizagem, 15, 16, 22, 23, 26, 30, 40, 55, 56, 60, 67, 68, 73, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 103, 109, 112, 142, 147, 153, 154, 155, 173, 174, 175, 176, 185, 186, 187, 188, 190, 194, 195, 201, 202, 203, 204
avaliação, 20, 24, 33, 41, 68, 82, 102, 105, 115, 142, 153, 172, 210, 254

B

BNCC, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 86, 106, 107, 108, 111, 112
Brasil, 3
burguesia, 206, 208, 210, 220, 230, 231, 257, 260, 261, 263, 268

C

cartas, 158, 164, 167, 240
coletivo, 10, 66, 83, 91, 104, 114, 142, 165, 167, 172, 176, 252
colonização, 29, 221, 225, 233
complexidade, 16, 80, 84, 93, 99, 114, 169, 173, 174, 178
cooperatividade, 177
Covid-19, 7, 159, 164, 165, 180, 191
cultura, 10, 18, 19, 26, 37, 60, 67, 69, 70, 71, 77, 80, 82, 85, 86, 90, 110, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 132, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 151, 154, 174, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221,

222, 228, 234, 235, 237, 248, 255, 256, 262, 265

currículo, 30, 36, 37, 38, 40, 58, 64, 74, 75, 77, 108, 112, 119, 120, 122, 125, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 144, 146, 147, 148, 172, 240

D

democratização, 61, 77, 84, 88, 91, 93, 125, 177, 186, 191, 262
desigualdades sociais, 61, 69, 71, 72, 77, 82, 83, 102, 103, 173, 175, 177, 179, 181, 186, 249, 263
diálogo, 7, 8, 9, 10, 31, 55, 56, 87, 90, 98, 119, 195
didática, 62, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 172, 179, 191, 197, 259
direito, 20, 30, 47, 50, 65, 71, 77, 78, 85, 96, 101, 102, 111, 113, 123, 124, 125, 140, 142, 167, 178, 184, 191, 194, 218, 238, 239, 241, 242, 243, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 275
direitos humanos, 47, 50, 109, 134
docência, 54, 62, 63, 66, 74, 81, 84, 87, 92, 146, 192

E

educação, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 20, 26, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 114, 115, 118, 119, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 140, 143, 144, 151, 152, 153, 154, 156, 166, 171, 172, 174, 176, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 200, 201, 204, 205, 206, 208, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250,

251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 263, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 280

educativa, 10, 73, 80, 96, 180, 211, 245, 257, 265

ensino, 17, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 102, 106, 108, 112, 114, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 208, 219, 220, 223, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 255, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273

médio, 15, 17, 21, 22, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 118, 120, 127, 131, 133, 134, 141, 144, 151, 243

remoto, 61, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 189

ensino-aprendizagem, 153, 175

envelhecimento, 160, 165

escola, 4, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 114, 115, 116, 129, 132, 137, 151, 153, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 185, 188, 190, 194, 200, 201, 218, 236, 240, 243, 248, 249, 254, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 273, 275

pública, 7, 14, 21, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 53, 56, 62, 78, 80, 87, 88, 92, 94, 116, 218, 240, 249, 265, 269

estudantes, 4, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 52, 54, 62, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 89, 90, 104, 107, 121, 122, 127, 132, 133, 147, 153, 171, 177, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 200, 201, 202

eugenia, 205, 206, 208, 209, 211

F

formação, 12, 14, 20, 23, 24, 25, 26, 30, 33, 37, 38, 39, 41, 43, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 102, 106, 109, 112, 115, 120, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 141, 142, 143, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 162, 172, 173, 175, 177, 182, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 195, 197, 198, 204, 210, 220, 226, 227, 241, 257, 259, 260, 265, 266, 267, 272, 273

de professores, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 75, 76, 79, 81, 85, 86, 87, 89, 93, 94, 146, 147, 149, 152, 153, 156, 204, 267

humana, 115, 173, 182, 187, 188, 190, 191

leitora, 193, 195, 197, 198

função social, 80, 173, 176

G

gênero, 7, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 68, 85, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 140, 141, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 213, 219, 221

gestão escolar, 19, 20, 30, 91, 92

H

história, 4, 9, 10, 11, 19, 39, 46, 49, 51, 55, 62, 85, 93, 97, 102, 109, 123, 128, 129, 130, 136, 138, 140, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 159, 162, 164, 195, 196, 199, 207, 211, 212, 219, 224, 225, 233, 234, 239, 249, 254, 256, 257, 263, 266, 270, 271, 273, 274, 275

em quadrinhos, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204

humano, 10, 16, 47, 50, 55, 67, 68, 71, 86, 139, 160, 164, 167, 178, 187, 198, 202, 219, 250, 274

I

identidade, 8, 30, 31, 53, 58, 62, 72, 96, 98, 100, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 135, 140, 143, 206, 226, 263, 264
impactos, 20, 45, 47, 158, 179, 191
imprensa
educacional, 272, 273
Paranaense, 257
independência, 16, 49, 102
instituições escolares, 34, 218, 273
invisibilidade, 47, 51, 143
isolamento, 45, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 178, 189, 190, 193, 194, 201
itinerários formativos, 33, 37, 38, 40

J

judicialização da educação, 238

L

legislação, 34, 63, 64, 76, 78, 85, 88, 89, 114, 216, 238, 242, 243, 254
leitura, 9, 23, 25, 35, 116, 120, 121, 124, 126, 133, 136, 143, 144, 158, 160, 178, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 219, 239, 241, 249, 255, 256, 258, 270, 271

M

mercantilização, 181, 186, 192
militarização, 14

N

neoliberalismo, 72, 103, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 192

P

pandemia, 4, 7, 105, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 189, 193, 194, 195, 200, 202, 203, 204, 280

Paulo Freire, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 55
pensamento complexo, 172, 173
percepções dos estudantes, 16
pessoa com deficiência, 44, 45, 46, 47, 48, 52
plano de curso, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 137, 142, 143
prática pedagógica, 56, 57, 62, 80, 106, 153, 154
precarização, 64, 66, 181, 182, 185, 186, 188, 189, 190, 192
processo de adequação, 41
professor, 11, 17, 37, 39, 41, 42, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 66, 67, 68, 73, 74, 76, 80, 83, 84, 85, 86, 104, 105, 149, 152, 153, 154, 156, 169, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 181, 185, 186, 187, 188, 201, 202, 207, 218, 259, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273
professores da rede pública, 106, 257
profissionais da educação, 60

Q

química, 55, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156

R

racismo, 4, 113, 139, 140, 141, 143, 205, 206, 208, 209, 280
reforma, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 58, 64, 65, 66, 75, 76, 87, 89, 102, 176, 186, 226, 241, 243, 244, 246, 247, 256
retrocesso, 106, 246
revista “A Escola”, 257, 258, 259, 264
Rondônia, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 28

S

sexualidade, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117

V

viajante, 205, 207, 210, 212, 213, 214, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226,
230, 231, 232, 234



Contemporaneamente, a educação brasileira está envolta por tantas situações diversas, envolvendo todos os seus níveis e modalidades, que foi possível a composição desse terceiro volume da obra: “Educação: Dilemas Contemporâneos” – agora, há o foco no fazer pedagógico, diversidade na educação, racismo, histórias em quadrinho, educação em tempos de pandemia, entre outros assuntos.

ISBN 978-658831930-7



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br