

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE MESTRADO EM DIREITO
ANTÔNIO RODRIGUES NETO

**EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: UMA ANÁLISE DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CAMPO GRANDE (MS), NO PERÍODO DE 2014-
2018**

CAMPO GRANDE
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE MESTRADO EM DIREITO
ANTÔNIO RODRIGUES NETO

**EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: UMA ANÁLISE DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CAMPO GRANDE (MS), NO PERÍODO DE 2014-
2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de concentração: Direitos Fundamentais, Democracia e Desenvolvimento Sustentável.

Orientadora: Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau.

CAMPO GRANDE
2019

Nome: Antônio Rodrigues Neto

Título: Educação em Gênero e Diversidade Sexual: uma análise das políticas educacionais de Campo Grande (MS), no período de 2014-2018

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Aprovada em: 17.09.2019

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau • PPG/DH-UFMS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Lídia Maria Lopes Rodrigues Ribas • PPG/DH-UFMS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Rogério Mayer • FADIR/UFMS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Eu, Antônio Rodrigues Neto, autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Lázaro Antônio e Ana Paula, pelo presente da vida.

Ao meu sobrinho, Lorenzo, por fazer do futuro uma realidade pela qual vale a pena lutar.

A Chicão, Amora e Raul.

A todas as crianças e adolescentes cuja realidade essa pesquisa impende melhorar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a fé e a perseverança necessárias e por ter me instruído a jamais desistir, mesmo nos momentos difíceis, nas crises de ansiedade e nas adversidades.

Aos meus queridos pais, Lázaro Antônio Castro Rodrigues e Ana Paula Coelho, por todo o amor, sacrificios e total apoio neste trilhar.

À minha família, por compartilhar e apoiar os meus sonhos, dentre os quais a conclusão deste Mestrado.

À Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau, pela orientação do trabalho, e aos demais professores do PPG-DH da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Aos membros da banca de qualificação, Dra. Lídia Maria Lopes Rodrigues Ribas e Dr. Rogério Mayer, por todas as contribuições e indagações essenciais para o desenvolvimento da versão final de defesa.

Aos funcionários da secretaria do Mestrado, Devanildo Braz e Marcelo Gomes, pelos auxílios prestados e dúvidas sanadas.

Aos professores e amigos, Washington Cesar Shoiti Nozu, Ana Cláudia dos Santos Rocha, Isabelle Dias Carneiro Santos e Cleber Afonso Angelucci, pelos ensinamentos dentro e fora da academia.

Aos amigos que adquiri na constância acadêmica e que sempre levarei em meu coração. A Aldo Almeida Nunes Filho, Maurício Ferreira da Cruz Junior, Antônio Leonardo Amorim, Luiz Rosado, Mariana Teixeira Thomé, Adriana de Oliveira Rocha, Marco Antonio Rodrigues e Daniela de Sousa Franco Coimbra, por todo incentivo e apoio durante o Mestrado.

A todos os meus colegas da 3ª Turma do Mestrado PPG-DH/UFMS, em especial, a Débora Suemi Shimabukuro Casimiro e Cláudia Fernanda Noriler Silva, parceiras de pesquisa.

A todas as mulheres e pessoas LGBTI que tive a oportunidade de conhecer em razão da pesquisa, que deram força e forma a este projeto.

Às servidoras da SED-MS, Tania Milene Nugoli Moraes, e da SEMED-CG, Magali Luzio Ferreira, Silvia Paixão, Marinês Soratto e Christiane Caetano Martins Fernandes, pelo carinho e prestatividade no fornecimento das informações solicitadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa no ano de 2018.

“Ninguém pode se sentir satisfeito enquanto ainda
houver crianças, milhões de crianças, que não
recebem uma educação que lhes ofereça dignidade e
o direito de viver suas vidas completamente.”

Nelson Mandela (1918-2013)

RESUMO

RODRIGUES NETO, Antônio. **Educação em Gênero e Diversidade Sexual**: uma análise das políticas educacionais de Campo Grande (MS), no período de 2014-2018. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

O gênero e a orientação sexual, por guardarem íntima relação com cada pessoa, de maneira particular, ao tempo em que têm reflexos para o restante da coletividade, são elementos de interesse ao Direito e, especialmente, aos Direitos Humanos. Esta pesquisa de Mestrado debate a importância da Educação em Gênero e Diversidade Sexual para a formação cidadã de crianças e adolescentes do ensino básico, tomando como base os Planos de Educação competentes, e verifica a sua aplicação na cidade de Campo Grande (MS), no período de 2014 a 2018. Para tanto, baseia-se no problema de pesquisa “Quais políticas educacionais foram elaboradas/implementadas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, em Campo Grande (MS), no período de 2014 a 2018?”. Trata-se de pesquisa indutiva do tipo descritiva e exploratória, na qual são utilizados: a metodologia comparativa para cotejo das disposições do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e do PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015) no que se refere à Educação em Gênero e Diversidade Sexual; e os métodos bibliográficos e documental, com o objetivo de mapear e analisar as políticas educacionais eventualmente criadas com o especial fim de educar em gênero e diversidade sexual na capital de MS. Assim, pelos dados obtidos junto à SED-MS e SEMED-CG, secretarias de educação atuantes no Município de Campo Grande, não se identifica a existência de políticas públicas no período, apenas ações esparsas sem sistematização, mas com regularidade durante o intervalo da pesquisa.

Palavras-chave: Direito Educacional. Educação em Gênero e Diversidade Sexual. Cidadania. Campo Grande (MS).

ABSTRACT

RODRIGUES NETO, Antônio. **Education in Gender and Sexual Diversity**: an analysis of Campo Grande (MS) educational policies in the period 2014-2018. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

Since gender and sexual orientation are intimately related to each person in a particular way, while reflecting on the rest of the community, they are elements that are relevant to the Law and especially to Human Rights. The present Master's research discusses the importance of the Gender and Sexual Diversity Education for the education of the children and adolescents of basic education, based on the Education Plans analyzed, and verifies its application in the city of Campo Grande (MS), in the from 2014 to 2018. It is based on the research problem "Which educational policies were developed/implemented to the benefit of the Gender and Sexual Diversity Education, in Campo Grande (MS), from 2014 to 2018?". This is a descriptive and exploratory inductive research, in which the comparative methodology is used to compare the provisions of PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) and the PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015) with regard to the Gender and Sexual Diversity Education; and bibliographic and documentary methods, with the objective of mapping and analyzing educational policies eventually created with the special purpose of educating in gender and sexual diversity in the MS Capital. Thus, by the data obtained from the SED-MS and SEMED-CG, education departments operating in the Municipality, the existence of public policies in the period was not identified, only sparse actions without systematization, but with regularity during the research interval.

Keywords: Educational Right. Gender and Sexual Diversity Education. Citizenship. Campo Grande (MS).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: SED-MS: Tipos de ações desenvolvidas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).....	139
FIGURA 2: SED-MS: Tipos de ações desenvolvidas em prol da Educação Étnico-racial, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).	141
FIGURA 3: SED-MS: Comparativo entre o número de ações desenvolvidas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual e Educação Étnico-racial, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).....	145
FIGURA 4: SEMED-CG: Tipos de ações desenvolvidas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).....	150
FIGURA 5: SEMED-CG: Tipos de ações desenvolvidas em prol da Educação Étnico-racial, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).	153
FIGURA 6: SEMED-CG: Comparativo entre o número de ações desenvolvidas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual e Educação Étnico-racial, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
COPEED	Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DED	Divisão de Educação e Diversidade
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI	Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais
MS	Mato Grosso do Sul
ONU	Organização Nações Unidas
PEE-MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PL	Projeto de Lei
PME-CG	Plano Municipal de Educação de Campo Grande (MS)
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
REME	Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS)
SED-MS	Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMED-CG	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS)
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	12
1 EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL COMO PRESSUPOSTO PARA CIDADANIA	25
1.1 DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL.....	31
1.2 EDUCAÇÃO COMO PRESSUPOSTO PARA CIDADANIA	36
1.3 EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: IDENTIDADES, INFORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SABER DEMOCRÁTICO.....	47
2 EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: PLANOS DE EDUCAÇÃO	70
2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024: ANÁLISE COMPARADA	87
2.2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (PEE-MS) 2014-2024: ANÁLISE COMPARADA	95
2.3 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE (MS) (PME-CG) 2015-2025: ANÁLISE COMPARADA	102
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM CAMPO GRANDE (MS), NO PERÍODO DE 2014 A 2018	112
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO: ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUA APLICAÇÃO EM CAMPO GRANDE (MS).....	117
3.2 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED-MS): ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	134
3.3 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE (MS) (SEMED-CG): ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	146
NOTAS CONCLUSIVAS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXO 01: Relatório SED-MS - Educação em Gênero e Diversidade Sexual e Educação Étnico-racial no Município de Campo Grande (MS), de 2014 a 2018.....	178
ANEXO 02: Relatório SEMED-CG - Educação em Gênero e Diversidade Sexual no Município de Campo Grande (MS), de 2014 a 2018	192
ANEXO 03: Relatório SEMED-CG - Educação Étnico-racial no Município de Campo Grande (MS), de 2014 a 2018	196

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O interesse na pesquisa voltada às questões de gênero e diversidade sexual tem início na graduação em Direito, motivado pela participação nos grupos de pesquisa intitulados “Políticas Públicas e Direitos Fundamentais”, “Trabalho Digno e Desenvolvimento Tecnológico” e “O Direito de Família Contemporâneo”, todos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas (MS), além da participação em eventos científicos e do desenvolvimento de projeto de Iniciação Científica, em caráter voluntário, abordando, também, a temática de gênero.

A produção de trabalhos sobre “prostituição e trabalho decente”, “educação em Direitos Humanos”, “direitos para pessoas transgêneros” e a elaboração do trabalho de conclusão de curso intitulado “As questões de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar sul-mato-grossense: um comparativo entre o Plano Estadual de Educação e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, por sua vez, representam o primeiro acesso a conteúdos científicos com o tema de gênero.

Em sede de Mestrado, a participação e a apresentação de trabalhos em eventos científicos permitiram melhor compreensão das temáticas de gênero e diversidade sexual em sua relação com a educação e a cidadania, atraindo para o trabalho novas fontes bibliográficas e bases metodológicas.

A educação – e todo o ambiente escolar – é espaço de descoberta e reflexão. Em que pese o presente trabalho abordar a temática da educação em uma perspectiva jurídica de Direitos Humanos, e de Educação em Direitos Humanos, todo o conteúdo apresentado ao longo desses três capítulos são reflexões que devem envolver, também, outras áreas do conhecimento. A diferença tem ocupado espaços. Educar ou não em gênero e diversidade sexual¹ se torna tema controverso, mas de necessário diálogo.

Em tempos de resistência², o presente trabalho tem como escopo debater Educação em Gênero e Diversidade Sexual, com base nos Planos de Educação competentes em âmbito nacional, estadual e municipal, e verificar a sua aplicação na cidade de Campo Grande (MS).

¹ Para fins de melhor compreensão, observa-se que, durante todo o trabalho, os conceitos de gênero e orientação sexual são aplicados como distintos, não-padronizáveis e resultantes de constante construção social. O item 1.3, do capítulo 1, é o responsável pela abordagem dos referidos conceitos.

² “Estamos num momento crucial na história brasileira em que precisamos ter resistência e persistência. Resistência para enfrentar a onda obscurantista que gostaria de tomar conta e retroceder as instituições sociais, incluindo a educação. Persistência para continuar atuando com determinação para alcançar uma sociedade de paz e justiça em que todos e todas sejam respeitados/as em suas diferenças, sem distinção de qualquer natureza” (ABGLT, 2016, p. 13).

Objetiva, portanto, mapear e analisar quais políticas públicas³ – aqui entendidas como “metas coletivas conscientes” que originam programas de ação governamental para se alcançarem objetivos sociais e politicamente determinados (BUCCI, 2006, p. 241) – foram especialmente criadas e/ou implantadas para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, no período de 2014 a 2018, na capital do Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Como primeiro passo de uma pesquisa em construção, o conteúdo aqui apresentado é resultado da investigação desenvolvida durante a conclusão do Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPG-DH/UFMS), projeto vinculado à linha de pesquisa “Direitos Fundamentais, Democracia e Desenvolvimento Sustentável”, e beneficiado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, em 2018.

Ao tomar como objeto principal de estudo o Direito Fundamental à Educação, o presente trabalho demonstra aderência à referida linha de pesquisa, uma vez que contempla pesquisa jurídica sobre direito fundamental, que tem previsão no Art. 6º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), apresentando seus pilares, dimensões e a sua importância para a afirmação do Estado Democrático de Direito em intersecção com as questões de gênero e sexualidade.

Para tanto, investiga a Educação em Gênero e Diversidade Sexual sob a perspectiva dos Direitos Humanos, propósito do presente Programa de Pós-Graduação, a fim de demonstrar a sua relevância para o desenvolvimento social no contexto nacional, regional e local, com ênfase no estudo de soluções jurídicas que propiciem condições dignas e humanas de vida para toda a coletividade.

Importante frisar que o trabalho analisa o tema pelo viés jurídico, não contemplando bibliografias e posicionamentos estritamente pedagógicos acerca do papel e dos métodos que as escolas dispõem para a abordagem dos temas de gênero e diversidade sexual nas salas de aula, tampouco quais os critérios psicopedagógicos mais indicados para tanto. Contudo, reconhece-se a relevância do debate, a fim de que as limitações estruturais e profissionais sejam suscitadas e critérios psicopedagógicos sejam elaborados visando ao melhor interesse da criança e do adolescente, em favorecimento da sociedade como um todo.

³ Em que pese o conteúdo das políticas públicas, especificamente políticas educacionais, figurarem como objeto do presente estudo, difundido no decorrer de todo o trabalho, reserva-se para o item 3.1 a função de explorar com a profundidade necessária para a compreensão da análise científica, que acontece na sequência do capítulo 3, as características, conceitos e critérios de avaliação estabelecidos para exame das eventuais políticas educacionais identificadas pela pesquisa.

A partir de Butler (2003, p. 25), compreende-se que o gênero é uma construção social que está em constante transformação e que implica “atos de performatividade” diferentes por cada pessoa em consideração ao contexto cultural do gênero naquele espaço, levando à sua maior ou menor adequação aos “padrões” previstos para aquela definição de gênero que o cerca.

Propõe-se, portanto, reconhecer o gênero como elemento identitário e cultural, que varia conforme pessoa e espaço e, por isso, pode ser construído para além da dualidade feminino-masculino. Nessa premissa, “estereótipos de gênero” são entendidos como construções culturais sobre determinado gênero em contexto socioespacial estabelecido.

Considerando que cada pessoa “performa” o gênero à sua maneira (e de acordo com o espaço em que está inserida), os padrões estabelecidos para os ideais de masculinidade e feminilidade afetam cada pessoa de forma distinta. Assim, os problemas relacionados a gênero e sexualidade, especialmente aqueles decorrentes dos estereótipos de gênero, atingem todas as pessoas sem distinção, o que inclui homens cis e héteros.

O trabalho, todavia, dá enfoque aos agentes sociais que, mais frequentemente, sofrem restrições a direitos, e discriminação (MOREIRA, 2017b, p. 21), em razão do gênero e/ou da orientação sexual, quais sejam as mulheres e as pessoas LGBTI⁴. Por mais que problemas de gênero possam ser vivenciados por todos, entende-se que homens cis e héteros ainda detêm o poder simbólico e, coletivamente, ocupam o topo da hierarquia nas relações de gênero (MOREIRA, 2017b, p. 41).

De forma geral, as problematizações do gênero construídas durante o desenvolvimento do trabalho propõem a (re)construção do ser “masculino”, e sua desvinculação de uma figura impreterivelmente provedora, líder, física e emocionalmente forte, viril e dominante sobre o outro gênero e sobre a sexualidade; o empoderamento do ser “feminino” e o respeito às diferenças que envolvem a sexualidade.

Além do conceito de gênero, aplicam-se no trabalho conceitos de orientação sexual e identidade de gênero, a fim de discerni-los e possibilitar uma melhor compreensão sobre as temáticas. Para conceituar orientação sexual, os Princípios de *Yogyakarta* (BRASIL, 2007b, p. 7) tratam da atração emocional, afetiva ou sexual entre os indivíduos, que podem ser de gêneros

⁴ Durante o trabalho, opta-se pela utilização da sigla LGBTI para definir o movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (travestis e transexuais) e Intersexos, por ser aquela utilizada pelas Nações Unidas no Brasil (NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL, 2019). Todavia, reconhece-se a existência – e relevância – de pesquisas que ainda incluem junto à sigla a letra Q, de *queer*, para contemplar pessoas não-binárias. Em que pese não utilizar a sigla LGBTQI+, ou outras variações, o trabalho objetiva o enfrentamento das questões de gênero e diversidade sexual que ameaçam ou violam direito a qualquer pessoa, independentemente da forma com que ela venha a se identificar, sejam elas: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, transexuais, intersexos, assexuais, pansexuais, indivíduos não-binários ou quaisquer outros que sofrem discriminação em razão de sua orientação sexual ou da forma como manifestam/reconhecem o seu gênero.

iguais (homossexuais), diferentes (heterossexuais) ou voltadas a ambos os gêneros (bissexuais), a nenhum gênero ou sexo biológico (assexual) ou independente do sexo biológico ou da identidade de gênero, englobando diferentes possibilidades de manifestação do gênero para além da dualidade feminino-masculino (pansexual).

Para definir identidade de gênero, Zambrano e Heilborn (2012, p. 413) referem-se à forma como o indivíduo se percebe e é percebido pelos demais, de acordo com a construção cultural do que é o masculino e o feminino naquele espaço, o que pode corresponder ao seu sexo biológico (cisgeneridade) ou contrariá-lo (transgeneridade) e, ainda, implicar a adoção de comportamentos, vestimentas, maneirismos e sentimentos considerados relativos àquele gênero e/ou à sujeição a procedimentos estéticos e cirúrgicos, por exemplo.

A partir da assimilação desses conceitos e da concentração da produção científica sobre as temáticas de gênero, diversidade e Direitos Humanos (alinhadas ao Direito à Educação), constatam-se dois problemas principais atinentes ao gênero e à sexualidade na atualidade, que justificam a proposta de educar em gênero e diversidade sexual.

O primeiro deles versa sobre a existência de um lento processo de (re)afirmação de direitos para mulheres, homossexuais, bissexuais, intersexos, assexuais, pansexuais, pessoas *queer*, transgêneros (travestis e transexuais), bem como para quaisquer outros indivíduos que não se sintam abarcados pelas denominações anteriormente citadas, mas que igualmente sofrem os efeitos da discriminação em razão do seu sexo biológico ou do modo como manifestam e/ou reconhecem o seu gênero ou se comportam afetiva e sexualmente. Comportamentos aqui entendidos como distintos e independentes e em constante construção.

O segundo, refere-se à existência de padrões culturais de gênero, tidos como “normativas sociais”, que impactam a vivência do gênero na sociedade e afetam negativamente tanto existências femininas (com maior frequência) quanto masculinas, os quais precisam ser problematizados em benefício de todas as pessoas que sofrem em decorrência dos estereótipos de gênero.

Outrossim, os índices alarmantes de violência perpetrada com base em discriminação de gênero e diversidade sexual atestam que, apesar da existência da “Lei Maria da Penha” (BRASIL, 2006), o Brasil é um dos Países mais violentos do mundo para mulheres⁵ (BRASIL, 2016), o que acontece, também, com a população LGBTI (ANTRA, 2018). Aliás, como

⁵ “De acordo com dados do CNJ, em 2016, foram instaurados, em todo o Brasil, cerca de 270 inquéritos policiais, foram concedidas pouco mais de 180 medidas protetivas e foram iniciados ao redor de 12 processos de execução penal em casos relativos à violência doméstica contra mulheres (todos os indicadores relativos ao número de registros por grupo de 100 mil mulheres). Portanto, é possível estimar que, a cada 20 inquéritos policiais abertos, são concedidas 13 medidas protetivas e há apenas 1 condenação penal do agressor” (BRASIL, 2016, p. 36).

promover o enfrentamento a práticas de abuso sexual infantil, estupro e os índices de gravidez precoce senão a partir de novas reflexões sobre a sexualidade e da difusão de informações de qualidade sobre a temática? Assim, recai sobre o pesquisador em Direitos Humanos a responsabilidade de, a partir de sua pesquisa, buscar a transformação social por meio da produção de um conhecimento científico capaz de não apenas analisar um fenômeno, mas também de gerar reflexão.

A solução dos problemas de gênero e sexualidade apontados, portanto, associa-se à superação da cisnormatividade e da heteronormatividade já naturalizados nas sociedades, que fecundam a ideia de que apenas pessoas héteros e cis agem de acordo com a “normalidade”, e os demais possuem condutas “desviantes”, bem como ao enfrentamento do machismo⁶, misoginia e LGBTIfobia que deles decorrem. Entende-se que, ao restringir as possibilidades de gênero e sexualidade a padrões uniformemente pré-estabelecidos e imutáveis, mantém-se o risco de privar indivíduos de suas dignidades e da conquista de suas cidadanias, permitindo que o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias continuem ameaçando a eficácia dos Direitos Humanos.

Assim, partindo-se da proposta de estruturar informações sobre gênero e diversidade sexual para atingir fins democráticos no que se refere à igualdade que reconhece e respeita as diferenças, cidadania e dignidade humana, a pesquisa concentra seus esforços em explorar a importância da educação básica, sistema que engloba o ensino pré-escolar, fundamental e médio (BRASIL, 1996), para a transformação social das relações de gênero e diversidade sexual, o que, para fins de melhor entendimento, neste trabalho, se denomina “Educação em Gênero e Diversidade Sexual”.

Analisando-se o Direito à Educação, tal como disposto no texto constitucional (BRASIL, 1988), evidencia-se seu propósito de, dentre outros, formar para a cidadania. Desde o ensino pré-escolar até a conclusão do ensino médio, portanto, o aluno precisa acessar conteúdos e absorver práticas essenciais à sua convivência em sociedade. Ao atribuir ao sistema educacional a função de formar novos cidadãos, o Estado, a família e a sociedade (BRASIL,

⁶ Por machismo, considera-se: “[...] conjunto de crenças, práticas sociais, condutas e atitudes que promovem a negação da mulher como sujeito em diversos âmbitos. Os âmbitos nos quais o gênero feminino é marginalizado podem variar (econômico, familiar, sexual, legislativo), e, em algumas culturas, dão-se todas as formas de marginalização ao mesmo tempo. Certas vozes apontam que o feminismo não é necessário porque já não vivemos numa sociedade machista. Embora tenham ocorrido grandes avanços em termos de igualdade, vivemos uma miragem. O machismo é a razão pela qual as mulheres não chegam aos cargos de responsabilidade ou pela qual não ganham o mesmo que seus colegas. Também é o motivo que leva as mulheres a serem maltratadas e assassinadas” (EL PAÍS, 2017, *on-line*)

1988) tornam-se corresponsáveis para, por meio da escola, definir o tipo de cidadão que possuem interesse em educar.

Assumindo que, desde a Declaração dos Direitos Humanos (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948), há interesse global na promoção e vivência prática dos valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, respeito às diferenças e paz social e, especialmente, na garantia da dignidade humana para todas as pessoas sem distinção (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948), a “Educação em Direito Humanos” aproveita-se do potencial transformador da educação para consolidar novos hábitos, mentalidades e costumes pautados em Direitos Humanos.

A abordagem do gênero e da sexualidade na escola, temas que guardam relação com a pessoa em seu íntimo, ao tempo em que trazem reflexos para a vida em sociedade, têm natureza de “Educação em Direitos Humanos”. Em razão disso, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁷, educar em Direitos Humanos tem como um de seus princípios norteadores o reconhecimento das diversidades, e como uma de suas ações programáticas, a inclusão desses assuntos nos currículos escolares, acompanhada da formação continuada de professores e da elaboração de materiais didáticos dirigidos à temática (BRASIL, 2007a).

A Educação em Gênero e Diversidade Sexual para a promoção da cidadania, tema central da presente dissertação de Mestrado, propõe inserir no cotidiano das salas de aula, e em todo o contexto escolar, novas percepções atinentes a sexo biológico, orientação sexual, sexualidades e desconstrução do gênero, por considerá-las essenciais ao esclarecimento de futuros cidadãos acerca das diferenças que envolvem a temática.

Sugere-se, para tanto, a promoção de práticas de respeito, não-discriminação e de paz social, evitando o subjugamento social do gênero feminino e de indivíduos que fogem ao padrão hétero e cisnormativo, manutenção de estereótipos de gênero, além da marginalização de mulheres e pessoas LGBTI de inúmeros espaços (públicos e privados), com destaque para a exclusão educacional.

A fim de contextualizar a presente pesquisa, tem-se que, em 2018, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) completaram quatro anos de existência, e o PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015) atingiu três

⁷ O PNEDH (BRASIL, 2007a) figura como documento de suporte para o presente trabalho. É nele que se fundamenta a proposta de educar em gênero e diversidade sexual para alcance da cidadania. Por isso, o conteúdo do PNEDH (BRASIL, 2007a) está distribuído ao longo de todo o trabalho, a fim de associar Educação em Gênero e Diversidade Sexual e Educação em Direitos Humanos para alcance da cidadania.

anos de vigência. No conteúdo dos documentos citados, respeitada a competência de aplicação, verifica-se a previsão de metas e estratégias estabelecidas como diretrizes educacionais para o período de dez anos, nos termos do Art. 214, da CRFB (BRASIL, 1988), e também uma representativa conquista em Direitos Humanos: a previsão da Educação em Gênero e Diversidade Sexual.

A presença das questões de gênero e diversidade sexual no bojo das projeções educacionais da União, do Estado de MS e do Município de Campo Grande (MS) para o próximo decênio representa que os respectivos entes Federativos reconhecem como constitucional a educação que propõe difundir, entre crianças e adolescentes integrantes da educação básica (BRASIL, 1996), informações sobre “representação de gênero”, “autodeterminação de gênero”, “binarismo”, “transgenia”, “educação sexual”, “feminismo”, “patriarcado”, entre outras, que compõem um robusto e complexo conjunto de dados sobre sexo biológico, gênero e sexualidade; por entendê-la uma educação pela igualdade e pela transformação social, uma educação em/para Direitos Humanos, voltada ao respeito às diferenças e à construção da paz social.

A atual pesquisa empenha-se no mapeamento e análise de políticas educacionais de gênero e diversidade sexual que tenham sido especialmente desenvolvidas na vigência de referidos documentos. Dessa forma, tem como problema de pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 83): Quais políticas educacionais foram elaboradas/implementadas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, em Campo Grande (MS), no período de 2014 a 2018?

Sobre a metodologia empregada, objetivando alcançar os objetivos (geral e específicos), investigar o problema, coletar os dados necessários à análise científica e, ao final, detalhar e analisar os resultados obtidos, utiliza: a) quanto ao método, o indutivo; b) quanto aos fins da pesquisa, o tipo descritivo e o tipo exploratório; c) quanto à forma de abordagem do problema, a análise qualitativa e d) quanto ao procedimento técnico (ou meio), pesquisa bibliográfica e documental (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 72).

Para a coleta e análise das políticas educacionais, aplica-se a metodologia das pesquisas bibliográfica e documental, em razão da necessidade de, dentre a bibliografia especializada, explorar a temática da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, conceituando-a e relacionando-a à cidadania; bem como de, nos documentos selecionados, encontrar o maior número possível de ações e políticas públicas notadamente criadas com o propósito de educar em gênero e diversidade sexual, no lapso de tempo definido.

No que se refere ao recorte temporal eleito para a pesquisa (2014 a 2018), este contempla os quatro primeiros anos de vigência do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e do PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014), bem como os três primeiros anos de vigência do PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015), além de abarcar o prazo utilizado para o desenvolvimento e finalização desta dissertação de Mestrado.

Desse modo, os esforços em buscar junto à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS) (SEMED-CG) relatórios de ações e programas de políticas educacionais sobre a aplicação dos conteúdos nas escolas da Capital culminam no recebimento de três relatórios (Anexos 01, 02 e 03 deste material), que concentram as informações, de 2014 a 2018, sobre ações desenvolvidas para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual e para a Educação Étnico-racial no Município, a fim de possibilitar a criação de parâmetros para a análise desses assuntos no sistema educacional campo-grandense.

Para a análise qualitativa dos conteúdos recebidos, segue-se a metodologia descrita por Prodanov e Freitas (2013, p. 113), que sistematiza a pesquisa em quatro etapas sequenciais: redução de dados, categorização, interpretação e redação de relatório final. Como suporte teórico para a análise, utiliza-se a Teoria do Ciclo de Políticas, extraída dos estudos de Ball (1994), e descrita por Mainardes (2006, p. 58). Referidas informações ainda são contrapostas a outros dados quali-quantitativos obtidos pela pesquisa acerca de políticas públicas voltadas à instrumentalização da Educação Étnico-racial, a fim de embasar os argumentos apresentados na análise.

A utilização das informações referentes à Educação Étnico-racial na pesquisa, tanto da SED-MS, quanto da SEMED-CG, tem como propósito fornecer critérios comparativos para análise das eventuais políticas de gênero e diversidade do Município, contrastando-as. Ressalta-se que as temáticas étnico-raciais (pluralidade cultural) e as de gênero e diversidade sexual guardam similaridades entre si, uma vez que são consideradas temas transversais⁸, que não constituem uma modalidade própria de ensino, tal como prevê a LDB (BRASIL, 1996) para a

⁸ A recomendação de abordagem de temas em caráter transversal, nas escolas, tem origem nos Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries (BRASIL, 1997) e Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries (BRASIL, 1998). Ao passo que as questões de gênero e sexualidade estão inseridas no tópico “orientação sexual”, as questões étnico-raciais, por sua vez, podem ser encontradas no tópico “pluralidade cultural”. Destaca-se, na versão mais recente do documento, que “O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate” (BRASIL, 1998).

Educação Especial, por exemplo, e que, justamente pela ausência de regramento próprio, demandam, a partir dos Planos Educacionais, a criação/implementação de políticas específicas para sua inserção nos ambientes educacionais.

Além disso, destaca-se que, dentro dos órgãos educacionais investigados, estadual (COPEED) e municipal (DED), a abordagem dos temas de gênero, diversidade sexual e das questões étnico-raciais é de competência dos Departamentos, o que favorece o equilíbrio comparativo da análise.

Já com relação à comparação entre as disposições do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), do PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e do PME-CG 2015-2025 no que se refere à Educação em Gênero e Diversidade Sexual, emprega-se a metodologia da pesquisa comparativa proposta por Marrara (2014, p. 31), que propõe a sistematização do método para a análise dos conteúdos jurídicos, estabelecendo etapas específicas para tanto, a fim de verificar a abordagem do tema em cada um dos aludidos documentos.

O método comparativo, utilizado para análise, trata da investigação de dois ou mais objetos, de natureza análoga, e de sua explicação a partir de suas semelhanças ou diferenças (FACHIN, 2005, p. 40). Explicar um objeto ou coisa, a partir do método comparativo, portanto, significa analisar dados concretos e extrair elementos constantes, abstratos ou gerais presentes (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 38).

Marrara (2014, p. 30), ao tratar dos critérios para comparação de documentos jurídicos, observa a necessidade de que os objetos examinados guardem diversidade de características, mas que possuam mínima identidade funcional, a fim de se verificarem as vantagens e desvantagens de cada um deles. Para a sistematização dessa análise, são estabelecidas etapas que envolvem a escolha dos objetos de comparação e apresentação das características e funções jurídicas de cada objeto nos respectivos ordenamentos jurídicos. Em seguida, individualizando-o em sua perspectiva macro jurídica e, se necessário, em sua perspectiva extrajurídica para, depois, compará-los em sentido estrito. Por fim, é feito o exame das diferenças e pontos em comuns encontrados pela análise, para que se conclua com a elaboração de críticas e eventuais propostas de aperfeiçoamento (MARRARA, 2014, p. 31).

Como critério de recorte do conteúdo para posterior exame comparativo, portanto, selecionam-se, exclusivamente, as disposições que versam sobre a educação básica (BRASIL, 1996) e se relacionam direta ou indiretamente às questões de gênero e diversidade sexual como meio de verificar a) se há a previsão da Educação em Gênero e Diversidade Sexual e b) de que forma e onde estão previstas as diretrizes e metas que abordam a temática no documento. Para tanto, são eleitos como categorias de pesquisa os termos “cidadania”, “Direitos Humanos”,

“gênero”, “diversidade sexual”, “orientação sexual”, “discriminação”, “igualdade”, “preconceito”, “LGBTI”, “mulheres” e “feminino” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 113).

Além disso, como marcos teóricos, explora-se o ideal de justiça como equidade e construção da educação para cidadania, tal qual proposta por Rawls (1997, p. 162-73), e de cidadania como concebido por Arendt (2012, p. 403).

Consiste em pesquisa do tipo descritiva (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52), uma vez que reúne informações dos documentos de 2014 a 2018 (que podem ser utilizados para a elaboração de futuras análises e/ou políticas educacionais sobre o tema), além de possibilitar que as políticas em vigor possam ser replicadas, reformadas ou revogadas, seja no Município de Campo Grande (MS) ou em outros entes da Federação.

Parte-se do entendimento de que é indispensável a criação de um acervo robusto de informação sobre políticas públicas brasileiras, para se garantir a efetividade que se espera do País e a concretização do Estado Social de Direitos, como estabelecido no texto constitucional.

A pesquisa científica, ainda, vale-se do método indutivo (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 86), na medida em que parte de dados particulares (documentos selecionados que contêm informações sobre a implementação, ou não, de políticas públicas e ações para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual) para inferir uma verdade geral ou universal, neste caso, da concretização, ou não, dos Planos de Educação analisados no que se refere à Educação em Gênero e Diversidade Sexual, na cidade de Campo Grande (MS).

A investigação estruturada acima, que mescla os métodos exploratório, descritivo, bibliográfico, comparativo e documental, resulta na elaboração da presente dissertação de Mestrado dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo, denominado “Educação em Gênero e Diversidade Sexual como pressuposto para cidadania”, de caráter bibliográfico e documental, aborda o direito à educação, a importância da educação para a construção da cidadania e a conceituação da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, a fim de demonstrar a sua importância para a aquisição da cidadania coletiva.

Pelos resultados obtidos, entende-se que, ao educar em gênero e diversidade sexual, a escola se torna ferramenta de transformação social, permitindo que o aluno que desconhece as prerrogativas de Direitos Humanos passe a respeitar a diferença, reconhecendo o seu próximo digno em sua diferença, oportunizando que o educando diferente se sinta portador de direitos, expandindo-se sua noção de cidadania, aqui extraída do conceito de Arendt (2012, p. 403).

No segundo capítulo, denominado “Educação em Gênero e Diversidade Sexual: Planos de Educação”, são comparados os Planos de Educação aplicáveis na cidade de Campo

Grande (MS) no período estabelecido para a pesquisa, qual seja 2014 a 2018. Por meio da metodologia proposta por Marrara (2014, p. 31), portanto, os dispositivos que versam sobre gênero e diversidade sexual, direta ou indiretamente, são destacados nos documentos a partir das categorias de pesquisa eleitas.

A análise comparativa, por sua vez, demonstra que os Planos de Educação analisados, respeitados seus âmbitos de competência, preveem a elaboração e aplicação de políticas educacionais com o especial fim de educar em gênero e diversidade sexual. Todavia, enfatiza-se que referidos documentos são silentes no que se refere à pedagogia a ser utilizada para a aplicação prática, descrevendo apenas a necessidade de formação continuada e elaboração de materiais didáticos. O capítulo, ainda, debate a questão da proibição/limitação da aplicação dos conteúdos de gênero e diversidade nas escolas pelo “Programa Escola Sem Partido”, “ideologia de gênero⁹” e direito à informação.

No terceiro capítulo, denominado “Políticas educacionais para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual em Campo Grande (MS), no período de 2014 a 2018”, explora-se o instituto da *advocacy* e a sistemática que envolve a criação e instrumentalização de políticas públicas, a partir da “Teoria do Ciclo de Políticas”, descrita por Mainardes (2006, p. 58), que possibilita o exame da política educacional nas etapas de formulação, produção de textos, implementação e resultados, e enfatiza processos micropolíticos que envolvem a sua aplicação.

A partir da sistematização de políticas públicas proposta por Procopiuck (2013, p. 141), são apresentados e analisados os dados referentes à Educação em Gênero e Diversidade Sexual e Educação Étnico-racial, obtidos junto às secretarias de educação estadual (SED-MS) e municipal (SEMED-CG) responsáveis pelo ensino básico, no Município de Campo Grande (MS).

Com base em Breláz (2007, p. 1), considera-se *advocacy* o ato de identificar, adotar e promover uma causa, a fim de transformar a percepção pública acerca daquele tema, sem que haja necessariamente reconhecimento de direitos. Ressalta-se que a inserção das noções de *advocacy* na presente pesquisa não tem o condão de descaracterizar seu caráter científico, voltando-se a uma suposta militância sobre o tema, na medida em que é pautada por objetivos e métodos para alcançar resultados.

Posto que a temática do gênero e das diversidades possa ser considerada de difícil tratado no âmbito acadêmico, em razão do seu caráter identitário personalíssimo, o objetivo da

⁹ Destaca-se que extrapola os propósitos deste trabalho adentrar nas complexidades das discussões sobre o conceito de “ideologia”. A discussão visa explorar, exclusivamente, o conceito de “ideologia de gênero”, que recorrentemente é empregado para se refutar a proposta de educar em gênero e diversidade sexual.

pesquisa científica é conhecer de forma sistemática, metódica e crítica, algum assunto e, a partir disso, produzir resultados que contribuam para o avanço do conhecimento humano (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 49).

Os resultados que são apresentados no decorrer do trabalho se relacionam com a *advocacy* à medida que se fundamentam em um método de coleta de documentos, de comunicação aos órgãos públicos especializados e de análise de resultados. Propõe-se que a metodologia, ainda em desenvolvimento, empregada neste trabalho seja replicada em outras localidades: seja para fins de pesquisa, seja para possibilitar que a sociedade civil organizada possa demandar políticas públicas em favor de pautas sociais atinentes à reparação de dívidas histórico-sociais ou voltadas à proteção da dignidade humana individual.

Verifica-se, pelos resultados, que, no período de 2014 a 2018, tanto a SED-MS (Anexo 01), quanto a SEMED-CG (Anexos 02 e 03), observaram as disposições do PNE (BRASIL, 2014), do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e do PME-CG (CAMPO GRANDE, 2015), buscando inserir as temáticas de gênero e diversidade sexual nas escolas competentes para o ensino básico na cidade, mormente, por meio de palestras e cursos de formação continuada para educadores. Todavia, nada se pode afirmar sobre a existência de políticas educacionais sistematizadas (PROCOPIUCK, 2013, p. 141) com o propósito de instrumentalizar a aplicação dos referidos conteúdos em sala de aula, tampouco quais foram os resultados alcançados com o alunado ante as ações realizadas no período (Anexos 01, 02 e 03).

Antes de adentrar o conteúdo produzido em sede desta investigação, importante consignar que a bibliografia empregada neste trabalho, busca ora conceituar, ora verificar a aplicação da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, associando-a a documentos e marcos teóricos escolhidos.

Além disso, em razão do tema da pesquisa, elegem-se para abordagem no trabalho apenas os conteúdos dos movimentos Feminista e LGBTI, a fim de contextualizar o surgimento das lutas pela igualdade entre os gêneros e pela diversidade. Todavia, é preciso destacar que todos os movimentos de minoria desempenham um importante papel no enfrentamento pela igualdade que reconhece as diferenças. Por isso, os recortes étnicos-raciais, de condições socioeconômicas, de condições físicas e mentais, etc. presentes na luta por direitos que também impulsionam outros movimentos sociais, aparecem no decorrer do trabalho, como forma de simbolizar que a conquista da cidadania plena perpassa, também, outros recortes, além do gênero e da orientação sexual.

Por fim, a escolha dos autores também preza pela diversidade, logrando êxito em atrair para o trabalho autores com perspectivas femininas, LGBTI e, ainda, étnicos-raciais¹⁰. Além disso, por tratar de tema em construção, contemplam-se as produções e literaturas mais recentes para tratar de educação, cidadania, gênero, diversidade sexual, diferença, Projeto “Escola Sem partido”, “ideologia de gênero”, Plano de Educação, etc. Por essa razão, o meio digital como ambiente de pesquisa é largamente utilizado.

¹⁰ A ideia de contemplar autores com diferentes perspectivas (a partir dos seus recortes de pesquisa e das vivências/identidades que refletem em suas obras) na pesquisa científica foi um dos pontos de destaque do GT “Gênero, sexualidades e direito”, do XXVII Congresso Nacional do CONPEDI, em 2018. Esse trabalho – e toda a produção científica desde então – tem priorizado contemplar produções nacionais femininas, negras, LGBTI, entre outras, sempre marcadas pela pluralidade e diferença.

1 EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL COMO PRESSUPOSTO PARA CIDADANIA

Associar educação, cidadania e identidade é a proposta deste capítulo. Para tanto, é dividido em três partes, a fim de contemplar cada um dos temas gerais (educação, cidadania e identidade) em sua intersecção com as temáticas de gênero e diversidade sexual, para propor uma reflexão sobre a relação entre sociedade, escola e diferença.

A análise está fundada no entendimento de que a educação é um Direito Humano (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948) e fundamental (BRASIL, 1988). Dispõe o Art. 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental [...]” (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948), e que a educação:

[...] deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades [*sic*] das Nações Unidas para a manutenção da paz (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

O Art. 205, da CRFB, por sua vez, preconiza que

[...] 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).

A CRFB de 1988 estabelece a educação tanto como um direito – que deve ser acessível a todos – como uma responsabilidade compartilhada entre União, Estados, Municípios, família e sociedade. Dispõe o PNEDH que,

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (BRASIL, 2007a, p. 25).

A escola, em uma perspectiva de instrumentalização estatal do Direito à Educação, portanto, deve cumprir seu papel de formar novos cidadãos e capacitá-los tecnicamente, de forma que desempenhem alguma função na manutenção do Estado. Esse processo descrito de forma tão inorgânica, por sua vez, encontra desafios em sua matéria-prima: a pessoa humana. O ambiente escolar, nesse sentido, é ambiente de (trans)formação de corpos e identidades, de aquisição de conhecimento e de preparo para o exercício da cidadania.

Relacionando escola, sociedade e diferença, Aguilera Urquiza (2016, p. 21) observa que:

Nesse contexto de interação entre os diferentes, sejam eles indivíduos, grupos ou sociedades, um elemento fundamental é o processo educacional, espaço onde as gerações assumem, através da escola, o dinâmico processo de transmissão cultural e formação de novos elementos e padrões culturais. A escola é o espaço privilegiado para a desconstrução e construção de novas práticas culturais e identitárias. Advém desse papel privilegiado a aposta das políticas públicas sobre a diversidade, direitos humanos e outros, centrados no processo educacional. A educação torna-se, dessa forma, um Direito Humano fundamental. O acesso ou não a esse direito atua, ora como causa ora como consequência da pobreza e exclusão social.

O autor reconhece no espaço escolar um ambiente propício para a construção de novas concepções sobre a diferença, porque é ali que se inicia o primeiro exercício para a existência em sociedade. Aprender sobre si e sobre o próximo é entender identidade e diferença, uma dinâmica que extrapola os muros da escola e se desdobra em diferentes relações socioculturais que têm reflexo em uma perspectiva de direitos. Aguilera Urquiza e Mussi (2013, p. 188) ainda observam que:

[...] a própria sociedade estabelece modelos padronizados de indivíduos e busca estabelecer quais são os atributos considerados 'normais' conforme o padrão sócio histórico e cultural vigente. Cria-se um modelo social do indivíduo que nem sempre corresponde à realidade. Alguém que pertença a uma categoria com atributos diferentes ou incomuns é pouco aceito pelo grupo social e até mesmo discriminado. O indivíduo 'diferente' ou em condições de vulnerabilidade pode não ser considerado em sua totalidade e sua capacidade de ação e de transformação, tornando-se, assim, ameaçado e podendo, até mesmo, limitar o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse contexto, como vimos, a escola pode tanto reforçar como combater esses processos, de forma que nas próprias situações de conflitos, gerados pelo estigma e pela discriminação, busque resolvê-los respaldando-se em valores éticos. O indivíduo, independente de qualquer característica que venha a ser enquadrado, merece que sua dignidade seja respeitada.

Se, além de capacitar tecnicamente, a educação necessita de promover o pleno desenvolvimento da pessoa e a sua formação para a integração social, uma sociedade que não respeita a diferença, portanto, falha em seu propósito de educar para a cidadania. Além disso, a escola não pode se esquecer de que é formada pela diferença. Cada criança e adolescente que está em formação educacional, em instituições públicas ou privadas, guarda em si a possibilidade de aprender com a heterogeneidade que vivencia no ambiente escolar e que experimentará durante toda a sua vida em sociedade.

Educar em Direitos Humanos é educar para a diferença. O PNEDH (BRASIL, 2007a, p. 25), inclusive, estabelece que:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Além disso, a Educação em Direitos Humanos assume especial contorno se considerarmos que diferentes Países da América do Sul, incluindo o Brasil, até recentemente eram governados por ditaduras militares (MISKOLCI; CAMPANA, 2015, p. 56). A consagração do regime democrático passa a dar vazão às demandas de grupos socialmente excluídos e marginalizados cultural e economicamente. Observar recortes de gênero, sexualidade, raça/etnia, cor da pele, classe social, condições físicas e mentais nas relações sociais tornam-se determinantes para se promover a inclusão.

Nesse sentido,

A Assembleia Constituinte de meados da década de 1980 foi um marco ao impulsionar debates democráticos sobre nossa sociedade e seu resultado, a Constituição de 1988, estabeleceu o marco institucional dentro do qual floresceriam as demandas por reconhecimento das diferenças em fins do século XX. Dentre elas, algumas das mais visíveis foram a demanda de igualdade de direitos por parte de homossexuais, a luta dos movimentos negros pelas ações afirmativas e de indígenas e quilombolas por demarcação de suas terras e reconhecimento de suas culturas (MISKOLCI; CAMPANA, 2015, p. 60).

Hoje, observa-se a consolidação da demanda social pelo

[...] empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros) (BRASIL, 2007a, p. 21-22).

A proposta de educar para a diferença, em favor das categorias historicamente vulneráveis, por sua vez, contrasta com um cenário político-ideológico demarcado por discursos de ódio e promoção da violência. Balthazar (2018, p. 157), sobre esse ponto, observa que:

No cenário contemporâneo, observamos um recrudescimento de um fascismo micro político, mobilizado por um grande número de indivíduos que, no limite, são incapazes de se abrir à relação com o outro e à possibilidade de, nessa mesma relação, ser mobilizados a pensar diferentemente do que se é. Com efeito, o fascismo que habita os corpos dos indivíduos tem ganhado, em nossos dias, uma envergadura molar, mobilizando e mobilizado por figuras políticas que exercem, no âmbito da política estatal, uma série de entraves à conquista de direitos de diversos setores da sociedade. A escola se tornou, em meio a esse cenário, um espaço de disputa, em que a vocalidade política de minorias de gênero e sexuais – até há pouco vista já como estabelecida – se vê, novamente, ameaçada por uma expansão dos discursos de ódio.

Uma abordagem conservadora sobre a diferença e sua relação com a dinâmica social pode incorrer, entre outros, na negação de identidades, “invisibilização” de existências, promoção do preconceito e violência, práticas que não condizem com os Direitos Humanos e devem ser enfrentadas pelo Estado, como prevê expressamente o texto constitucional vigente (BRASIL, 1988). Permitir que a escola se torne palanque para discursos de ódio de qualquer natureza é desvirtuar o propósito educacional. À parte dos interesses particulares das instituições familiares, políticas e religiosas, deve sobrepor-se a dignidade da pessoa que tem privados direitos, acesso a oportunidades e participação nos espaços sociais.

Pela leitura do PNEDH, observa-se que

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (BRASIL, 2007a, p. 23).

É preciso espaço para o debate sobre diferença, discriminação, igualdade e desigualdade, para que as instituições sociais tenham a oportunidade de rever posicionamentos e adotar posturas mais democráticas e inclusivas, tornando-se mais cidadãs. Além disso, há de se considerar que

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado (BRASIL, 2007a, p. 23).

Destaca-se que a descrição de cidadania apresentada acima, extraída do PNEDH, aproxima-se do conceito de cidadania de Arendt (2012, p. 403), marco teórico deste trabalho, explorado no item 1.2 deste capítulo, uma vez que estabelece a cidadania como a consciência de direitos e deveres, voltada ao reconhecimento de si e do próximo como sujeito de direitos. Para que se alcance essa cidadania, Aguilera Urquiza e Mussi (2013, p. 180) frisam que

[...] toda a disposição das relações interpessoais no interior da escola deve ser pautada pelo direito e pelo respeito à diversidade, com sensibilidade para acolher justamente aqueles que demonstram maiores dificuldades em acessar e permanecer no sistema de educação. [...] Todo o ambiente escolar, dessa forma, especialmente a partir dos próprios conteúdos ministrados e discutidos em sala de aula, deverá privilegiar a inclusão social e cultural de todos, com ações e propostas concretas. Mesmo assim, a escola para praticar uma proposta de Educação em Direitos Humanos tem na inclusão sua primeira bandeira, pois se torna necessário, além desta, desenvolver atividades de enfrentamento de todas as formas de preconceito e discriminação.

O espaço escolar que não reconhece (e aprende) com a diferença pode negar identidades, limitar direitos e excluir. Refletir sobre como tem se dado a interação entre sociedade, escola e diferença é promover uma cultura de Direitos Humanos. De acordo com o PNEDH, a educação que aborda/ensina/aprende com a diferença é Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a). Nesse sentido, o material do “Gênero e Diversidade na Escola”, do Governo Federal, define que

A escola é, portanto, influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações. Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular

contribuição para alteração desse processo. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc.), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado (BRASIL, 2009a, p. 31).

Se a educação deve formar para a cidadania, conforme dispõe a CRFB (BRASIL, 1988), a escola tanto deve reconhecer que é formada pela diferença, quanto que tem o papel de formar para a diferença. Os novos cidadãos que irão ocupar os espaços públicos e privados estão sendo formados no ambiente escolar. Em razão disso, o período é oportunidade para que o Estado atue mais positivamente no que se refere à Educação em Direitos Humanos. É nesse momento que a promoção do respeito às diferenças pode se tornar de fato uma cultura de “[...] valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade [*sic*] e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência”, como idealizado no PNEDH (BRASIL, 2007a, p. 23).

Identifica-se, portanto, que o direito à educação, em cumprimento ao seu propósito previsto na CFRB de formar para a cidadania (BRASIL, 1988), tem na diferença substrato para ensinar e aprender. A superação de todas as formas de discriminação, objetivo fundamental do País (BRASIL, 1988), representa alcançar uma cultura de Direitos Humanos, que integra e respeita a individualidade de toda pessoa humana.

Nos itens que seguem, abordam-se as temáticas de educação, cidadania e identidade. Na primeira parte, denominada “Direito à educação como Direito Fundamental” são colacionadas informações legais e teóricas que caracterizam aludido direito e definem sua relação com as demais instituições e entes federativos. No segundo item, “Educação como pressuposto para Cidadania”, é realizada a análise dos marcos teóricos escolhidos, Arendt (2012, p. 403) e Rawls (1997, p. 162-73), em relação ao objetivo atribuído à educação brasileira (BRASIL, 1988) de formar para a cidadania. Por fim, no terceiro item, “Educação em Gênero e Diversidade Sexual: identidades, informação e construção do saber democrático”, apresenta-se um panorama das questões de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar e, ainda, analisa-se a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, enquanto sistemática político-pedagógica de Educação em Direitos Humanos.

1.1 DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Ao longo deste e dos próximos capítulos são propostas reflexões que, por sua natureza, devem envolver diferentes áreas do conhecimento¹¹. Esse item aborda a educação enquanto Direito Humano e Fundamental. Começa aqui um diálogo sobre educação que prepara para a cidadania. Educação que fala da diferença, que visa a alcançar a transformação social.

Como já mencionado, a educação é um Direito Humano (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948) e fundamental (BRASIL, 1988). Dispõe o Art. 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “Toda a pessoa tem direito à educação” (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948). Mas nem sempre foi assim. A exemplo do Brasil:

O Brasil, ao longo de sua História, teve diversos períodos em que as liberdades individuais de expressão, manifestação de pensamento, comunicação, crença e ensino estiveram restritas. Um dos momentos de mais rigorosa censura ocorreu durante a ditadura militar (1964-1985) – período que ficou marcado por repressão, violência, tortura e morte de quem se opunha ou questionava o que era imposto pelo regime autoritário [...]. Professores, da educação básica à superior, foram perseguidos e demitidos, tiveram suas salas invadidas e o conteúdo de suas aulas censurado, além de serem constantemente vigiados e sofrerem violências. Com o fim do período ditatorial e o início da redemocratização, a Constituição Federal de 1988 foi estabelecida com propósito de extinguir o regime de exceção e efetivar as garantias individuais e sociais (BRASIL, 2018, p. 14).

A partir do advento da CRFB de 1988, o direito à educação, enquanto direito social, é positivado e elevado ao patamar de direito social fundamental, em vista da sua importância para a concretização dos fundamentos do Estado Democrático de Direitos, com especial destaque à dignidade da pessoa humana e à cidadania. Além disso, a educação torna-se ferramenta de promoção da igualdade material, ao permitir a superação das desigualdades econômicas, laborais e culturais e possibilitar a participação social.

Nessa perspectiva, o direito social à educação figura, no texto constitucional, como aquele que detém o maior número de dispositivos na Carta Magna (BRASIL, 1988). Destaca-se, dentre eles, o Art. 205, que dispõe *in verbis* que

¹¹ De acordo com o material do “Gênero e Diversidade na Escola”, do Governo Federal, “A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada seguimento numa caixinha isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade” (BRASIL, 2009a, p. 28).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Embasado por tais normas, Estado, família e sociedade são constitucionalmente incumbidos de zelar por esse direito, garantindo o acesso, permanência e formação técnica e em cidadania dos educandos. Tal perspectiva encontra maior aplicabilidade com a criação e manutenção de políticas públicas específicas de curto, médio e longo prazos, as quais, pautadas também por compromissos internacionais, objetivam fornecer às diretrizes positivadas maior efetividade.

Sobre o sistema educacional previsto na CRFB de 1988, Ranieri (2018, p. 28) observa:

Nesse complexo de princípios e regras constitucionais – verdadeira política pública de curto, médio e longo prazos, que se desdobra em direitos e deveres, vínculos e limites – a Constituição Federal individualiza a educação como bem jurídico, dado o seu papel fundamental no desenvolvimento nacional e com a construção de uma sociedade justa e solidária (art. 3º) e, bem assim, para o desenvolvimento da pessoa e ao exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (art. 205). Definidos os fundamentos axiológicos e teleológicos do direito à educação, a Constituição Federal cerca-o de garantias, estende a sua titularidade da pessoa humana à sociedade, ao Estado, às gerações futuras e, de forma correlata, insere o Estado, a sociedade, a família e o próprio indivíduo no polo passivo do direito.

Para tanto, são criadas leis específicas visando à estruturação educacional, dentre as quais é possível citar a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB) – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – e o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) – Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) –, que preveem: educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade; educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; oferta de ensino noturno e da educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; 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; padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a

variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996).

O conceito de “educação básica”, trazido no inciso I, do Art. 4º, da LDB (BRASIL, 1996), abrange o ensino obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos e se divide em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Para melhor compreensão, dos 4 (quatro) aos 5 (cinco) anos, o aluno se encontra em idade pré-escolar, tendo completado 6 (seis) anos (até 31 de março), portanto, deve ser inserido no primeiro ano do ensino fundamental. A escolaridade compulsória, todavia, compreende apenas o ensino fundamental e médio, que totalizam 12 anos (BRASIL, 1996).

No que se refere às características do ensino brasileiro, destacam-se os Art. 208 e 210 do texto constitucional (BRASIL, 1988), que preveem a liberdade de ensino, pesquisa e divulgação do pensamento; a coexistência de instituições públicas e privadas; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino público de qualquer nível e modalidade; o ensino em língua indígena; a preservação de valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, bem como direitos especiais aos professores e demais profissionais da educação das redes públicas de ensino (BRASIL, 1988).

De acordo com Ranieri (2018, p. 16-17), historicamente:

As Constituições de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 – sob as quais foram produzidas ao menos seis reformas educacionais, enfrentaram desafios educacionais relacionados à equidade, financiamento, acesso e qualidade, sem resultados substanciais. Tal padrão foi apenas alterado com a Constituição Federal de 1988, que instituiu a previsão de escolarização universal, gratuita e compulsória, de nível primário e secundário.

Apesar da legislação educacional avançada no que se refere a direitos e garantias educacionais, muitos ainda são os desafios para a educação no País, notadamente no que tange à erradicação do analfabetismo; os índices de acesso, permanência e evasão escolar; à educação especial e à educação em Direitos Humanos (RANIERI, 2018, p. 37). Com relação à Educação em Direitos Humanos, o PNEDH (BRASIL, 2007a) emerge como importante documento norteador das políticas públicas educacionais humanísticas em prol da “[...] efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e da construção de uma cultura de paz [...]” (BRASIL, 2007a).

Para estruturar a educação, considerando as dimensões continentais do País e a pluralidade que demarca a sua população, o texto constitucional brasileiro aponta a divisão de responsabilidades, competências e fontes tributárias entre os entes que compõem a federação.

A Constituição Federal compõe um complexo sistema de distribuição de competências legislativas, encargos e rendas às unidades federadas par fazer frente ao direito à educação, através de competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV) competência concorrente da União, dos Estados e Distrito Federal para legislar sobre Educação mediante normas gerais (art. 24, IX); organização federativa dos sistemas de ensino em regime de colaboração (art. 211) discriminação de competências prioritárias por nível de ensino, em graus de generalidade crescente (art. 211); indicação de percentuais mínimo de aplicação de receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212), ressalvada a proibição de vinculação de impostos a órgãos, fundos ou despesas (art. 167, IV); proibição de instituição de impostos sobre o patrimônio, rendas ou serviços das instituições de educação sem fins lucrativos (art. 150, VI, 'c'); estabelecimento de PNE visando à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade de ensino, à formação para o trabalho, à promoção humanística, científica e tecnológica do país (art. 214) (ALVES, 2018, p. 129).

O sistema educacional, portanto, é pensado como um sistema de competências legislativas, responsabilidades e características orçamentárias específicas. Souza (2018, p. 198) ainda destaca que:

[...] os sistemas de ensino de cada esfera federativa (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) têm sua abrangência, suas incumbências e responsabilidades, descritas na CF/88 (BRASIL, 1988) e na LDB/96 (BRASIL, 1996). Essas esferas administrativas, os sistemas de ensino, devem definir formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988, art. 211, § 4º) (2018, p. 198).

Ranieri (2018, p. 30) aponta também que “A LDB exige que o Poder Público assegure, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais (Art. 5º, III, § 2º)”. A importância de se resguardar o direito à educação fez surgir uma responsabilidade compartilhada por diferentes componentes da sociedade. Assim:

Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade (art. 5º, III, § 4º). Para os pais, a LDB determina ser dever fundamental efetuar matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade. O Código Penal Brasileiro, aliás, prevê o crime de abandono intelectual (art.

246), crime omissivo com pena de detenção de 15 dias a um mês (RANIERI, 2018, p. 30).

Sobre a competência estadual para regular as diretrizes relativas ao direito à educação, Souza (2018, p. 199) afirma que:

Aos Estados ficam determinadas as seguintes incumbências: organização do Sistema Estadual de Ensino, normatizações complementares para seu sistema; autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação de cursos superiores e de instituições de ensino do seu sistema; ações supletivas e redistributivas em relação às suas escolas e aos municípios; definição de formas de colaboração com municípios na oferta do ensino fundamental; elaboração de planos educacionais integrando ações dos municípios e oferta de transporte escolar para alunos da rede estadual (BRASIL, 1996, art. 10, incisos I-VII) Nas esferas estaduais e no Distrito Federal, as responsabilidades referem-se a ofertar prioritariamente o ensino médio e assegurar a oferta do ensino fundamental (BRASIL, 1996, art. 10, inciso VI).

Sobre a competência municipal para regular as diretrizes relativas ao direito à educação, a LDB estabelece que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996).

Uma análise superficial do sistema educacional pode levar à conclusão de que, com a divisão de competências e o compartilhamento de responsabilidades, garantir o acesso, permanência e desenvolvimento integral por meio da educação e um ensino obrigatório de qualidade seja tarefa fácil. Mas não é. Mesmo que os esforços empregados para se tutelar o Direito à Educação

[...] não tenham sido suficientes para alçar a política educacional brasileira a níveis internacionais mais altos, demonstram que o seu avanço demanda uma coalizão heterogênea de forças políticas, legislação adequada, continuidade e

cooperação entre os sistemas de ensino, escolas, professores, pais e alunos, setor privado e organizações internacionais (RANIERI, 2018, p. 46).

Para Alves (2018, p. 134), o direito à educação é Direito Humano e, ainda, relaciona-se ao conceito de cidadania de Arendt (2012, p. 403), marco teórico que fundamenta este trabalho. Afirmar a autora que (*Id.*, 2018, p. 143) “Esse direito foi internalizado como direito fundamental pela Constituição vigente e encontra guarida no direito a ter direitos, defendido por Arendt como o primeiro direito humano, por meio do qual derivam todos os demais” (ALVES, 2018, p. 134).

Igualmente, Ranieri (2013, p. 56) relaciona o direito à Educação ao conceito de cidadania de Arendt:

[...] o direito à Educação exprime, simultaneamente, uma posição jurídica subjetiva, individual, difusa e coletiva, fundamental e universal. E, como é característico dos direitos fundamentais, se desdobra em diversos direitos e faculdades, de conteúdo específico e autônomo. É um *overarching right* de natureza singular que ocupa lugar central no conjunto dos direitos fundamentais [...] que permite a consolidação da cidadania [...].

Dessa forma, é possível identificar o ambiente escolar como propício não apenas à difusão de conhecimento, mas também à promoção do reconhecimento plural de identidades e comportamentos, de incentivo ao respeito ao próximo e de emancipação para a cidadania.

A vinculação entre cidadania que expande dignidade humana para sujeitos de direito e educação é tema para o próximo item, onde se apresentam os marcos teóricos, perpassando conceitos de igualdade e cidadania, em interface com contribuições sociológicas que objetivam explicar a origem da construção social do gênero e da sexualidade e os problemas que deles decorrem.

1.2 EDUCAÇÃO COMO PRESSUPOSTO PARA CIDADANIA

A manutenção do sistema educacional brasileiro envolve a atuação de diferentes componentes da organização estatal. A educação deve promover, sobretudo, a emancipação intelectual, cidadã e em dignidade do aluno.

Considerando demonstrada a relevância da educação para a plena realização do indivíduo e seu preparo para a vida em coletividade, antes de adentrar às temáticas de gênero e diversidade sexual propriamente ditas, propõe-se um dialogar de marco teóricos para identificar de que forma a educação que prepara para a cidadania reconhece a diferença e qual a

importância desse reconhecimento para a superação das desigualdades envolvendo o gênero e a sexualidade.

Sobre a cidadania como um direito, Pedra (2018, p. 13) aponta que

[...] é um direito fundamental previsto no art. 1º da Constituição da República. Isso significa que a Lei Maior do nosso país inicia seu texto garantindo a cidadania como um fundamento do Estado Democrático de Direito que aqui buscamos consolidar. Essa importância, no entanto, não é inovação brasileira. A valorização da cidadania tem longa trajetória e, apesar de diferentes conceitos ao longo da história, foi sempre um status por todos almejado. Ser cidadão é (e era) ser alguém, em qualquer que fosse o contexto histórico. E a cidadania traz em si uma relação direta com a igualdade, valor supremo que abre o texto constitucional brasileiro (PEDRA, 2018, p. 13).

Como se vê, a relação entre cidadania e igualdade evidenciada no texto constitucional de 1988 torna indissociável a abordagem conjunta dos temas. Dessa forma, para melhor compreensão acerca do princípio da igualdade, que, no presente trabalho é adotado como princípio jurídico constitucionalmente vigente (RIOS, 2002, p. 23), faz-se necessário investigar as origens de seu surgimento: o universo clássico grego (RIOS, 2002, p. 25)¹².

Na Grécia Antiga, a igualdade é equiparada à noção de justiça. O ideal de democracia, por sua vez, está associado à tratativa isonômica de todos os cidadãos e à aplicação de uma lei igual para todos. O justo, em uma perspectiva aristotélica da igualdade, é valorado por um critério de merecimento. A distribuição dos cargos e o reconhecimento da honradez dos cidadãos depende da fidelidade destes para com a *pólis*.

Para se garantir a distribuição isonômica conforme o comprometimento com a *pólis*, são, portanto, hierarquizados os objetivos de merecimento (ponderação sobre as atividades que representam maior comprometimento com a *pólis*) e os papéis sociais que recebem maior valorização. A atuação social e política dos homens, todavia, deve respeitar a soberania das leis (RIOS, 2002, p. 27-30). É nesse caminhar que a igualdade passa a ser compreendida como mecanismo de participação social. Nesse sentido, observa Aristóteles (1992, p. 96):

[...] se as pessoas não forem iguais, elas não terão uma participação igual nas coisas, mas isto não é a origem de querelas e queixas (quando pessoas iguais têm e recebem quinhões desiguais, ou pessoas desiguais recebem quinhões iguais). Além do mais, isto se torna evidente porque aquilo que é distribuído às pessoas deve sê-lo ‘de acordo com o mérito de cada uma’; de fato, todas as

¹² Destaca-se que o trabalho não tem por objetivo esgotar as teorias que perpassam a evolução dos conceitos de igualdade e de cidadania. Seleciona-se para o material as interpretações da igualdade e da cidadania que auxiliam na construção da Educação em Gênero e Diversidade Sexual enquanto uma educação para a diferença, voltada à expansão da cidadania.

peças concordam em que o que é justo em termos de distribuição deve sê-lo de acordo com o mérito em cada sentido, embora nem todos indiquem a mesma espécie de mérito; os democratas identificam a circunstância de a distribuição dever ser de acordo com a condição de homem livre, os adeptos da oligarquia com a riqueza (ou nobreza de nascimento), e os adeptos da aristocracia com a excelência (ARISTÓTELES, 1992, p. 96).

Diante disso, “[...] constata-se a relação fundamental entre a concepção da igualdade e a idéia [*sic*] de justiça em Aristóteles” (RIOS, 1992, p. 30). A concepção de igualdade presente no ordenamento jurídico brasileiro está fundada na afirmação simultânea de “igualdade perante a lei”, pela qual esta deve ser aplicada sem discriminação de destinatário (igualdade formal) e “igualdade na lei”, pela qual deve ser garantida a igualdade de tratamento nos casos iguais e tratamento diferente em hipóteses diferentes (igualdade material). O Direito brasileiro, portanto, reconhece a concomitância dos aspectos formal e material da igualdade (RIOS, 1992, p. 31-33).

Em razão disso, a CFRB de 1988 estabelece a isonomia entre homens e mulheres e a promoção do bem de todos sem discriminação. No entanto, é preciso instrumentalizar os meios para o efetivo exercício desses direitos, especificamente daqueles relacionados à participação cidadã. O pressuposto filosófico da igualdade material, apresentado por Aristóteles, torna vazia a igualdade se esta for apenas formal, consistindo em um universalismo abstrato (VALVERDE; OLIVEIRA, 2016, p. 67). Por isso, “O Estado material de Direito, implica, concretamente, a garantia da realização dos direitos fundamentais enquanto decisões basilares intocáveis na ordem constitucional; eles convertem-se em limites e parâmetros orientadores da ação estatal” (RIOS, 1992, p. 50).

A relação da cidadania e igualdade ultrapassa o conceito de igualdade restrito a uma ideia de tratamento igual. Entende-se que a igualdade associada à cidadania extrapola a sua mera previsão formal e demanda o reconhecimento das diferenças (igualdade material) para, considerando-as, contorná-las. Dessa forma, para fins deste trabalho, o conceito de cidadania é aplicado além da conquista de direitos políticos, da possibilidade de eleger-se e votar. Aqui, a cidadania é apresentada como fundamento de Direito Humano instrumentalizado em prol da paz social, entendendo-se que “[...] sem ela não se constrói a igualdade que requer o acesso ao espaço público” (LAFER, 1988, p. 22).

Em análise sobre as discussões propostas por Arendt, no que se refere à cidadania, Lafer (1988, p.22) afirma que

A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.

Como se observa, a construção da cidadania está interligada à plena realização do indivíduo, perpassando liberdades e igualdades, uma aquisição de direitos que objetiva, sobretudo, permitir que o indivíduo participe, seja reconhecido como parte, e contribua para a vida em sociedade. Para que haja cidadania, portanto, é preciso acesso ao espaço público e participação social.

Em uma perspectiva sociológica, ao tratar das instituições sociais de base, Demo (2013, p. 198-201) defende que a família, os grupos sociais e a organização sexual constituem fundamentos de organização social mínima. A família, nesse sentido, é considerada uma das bases mais significativas da sociedade. Sobre sua evolução, destacam-se o advento de novos arranjos familiares e a predominância da família nuclear; o surgimento de novas possibilidades de concepção, a partir da biotecnologia; a liberação sexual, que tem favorecido novas concepções de parceria, a exemplo dos casamentos homossexuais; o aumento das famílias comandadas por mulheres, mormente nas camadas mais pobres; o aumento no número de separações conjugais, implicando a manutenção de arranjos menos sólidos e na reorganização do relacionamento entre pais e filhos; a mudança nos valores familiares e a diminuição da autoridade dos pais sobre os filhos; e a emancipação feminina frente à subordinação histórica imposta pelo patriarcado, gerando reflexos no orçamento doméstico, a partir da inserção da mãe no mercado de trabalho; dado o tamanho da família, levando à baixa do crescimento demográfico; considerado o aumento do nível educacional feminino, entre outros (DEMO, 2013, p. 198).

Acerca dos grupos sociais, Demo (2013, p. 201) ressalta a importância dos modos de coesão social – uma vez que os indivíduos tendem a se agrupar de alguma forma – e os “campos de força” ou “linhas de poder” que são intrínsecos a eles. Nesse sentido, destaca-se que o processo de socialização, que, hoje, pode ser considerado mais flexível – porque as instâncias repressoras clássicas (religião, ideologias, família patriarcal) possuem menos poder de comando – ainda consiste no sistema pelo qual a sociedade força determinado membro a aderir às regras daquele grupo. A educação, portanto, torna-se crucial para o processo de socialização, sendo uma incumbência da família e das instituições escolares, voltada à moldagem do comportamento, para que se ensine/aprenda a conviver em grupo.

Sobre a organização sexual, última das instituições sociais de base apontada por Demo (2013, p. 199), somente nos últimos tempos, há a organização dos conteúdos da intimidade, aumentando-se a visibilidade social sobre eles, uma vez que

A história da sexualidade talvez seja sobretudo de sua repressão, o que hoje pode ser visto com grande clareza na pornografia, divertimento para homens e humilhação para mulheres. Embora seja função biológica natural, necessária e comum, a sociedade mostrou-se sempre incapaz de assim a tratar. As maiores vítimas dessa ‘esquizofrenia’ são as mulheres, tendencialmente objeto de cama e mesa [...]. Poucas coisas são mais facilmente ‘tabu’ do que sexo. Parece obsessão obsessivamente controlada.

Assim, considerando elencadas as instituições sociais de base e a dinâmica estabelecida entre elas para o processo de socialização, a sociologia ainda contribui para o trabalho, possibilitando a compreensão dos contrastes que têm envolvido o gênero e a sexualidade na construção cultural da sociedade ao longo dos tempos, interferindo diretamente no nível de participação social que cada pessoa pode vir a ter nos dias de hoje.

Nesse contexto, Plummer (2015, p. 151-152) observa que as expectativas sociais e os papéis associados ao gênero masculino e feminino possuem variações ao longo da história e de uma sociedade para outra. De forma geral, observa que, na maior parte das sociedades, o gênero feminino está subordinado ao masculino, de forma que mulheres não possuem direitos sociais como homens, o que se convencionou chamar desigualdade de gênero. Para medir os níveis de desigualdade entre mulheres e homens em determinada sociedade, o autor cita a utilização de indicadores, quais sejam: a) grau de participação econômica; b) nível educacional; c) saúde física, longevidade e sobrevivência; d) atividade política, participação social e poder.

Plummer (2015, p. 150) ainda observa que:

Em muitas sociedades uma ordem de gênero (alguns chamam isso de patriarcado) opera de forma que normalmente o acesso igualitário das mulheres à vida pública social é negado – a maior parte das religiões é organizada em torno de ideias de que as mulheres não devem ter papel significativo, exceto como mães em casa. As sociedades da Grécia e de Roma antigas eram organizadas para que as mulheres não só fossem normalmente escravas, mas que também fossem totalmente excluídas do reconhecimento na vida pública. Nem a Igreja Católica nem a fé muçulmana permitem que as mulheres tenham qualquer papel fundamental em suas estruturas.

Engels (1984, p. 59-61), ao discutir a passagem das famílias sindiásmicas para as monogâmicas, ainda nas sociedades primitivas, aponta a possível origem da discriminação quanto ao gênero feminino e a consequente opressão da mulher. Segundo ele, a preocupação

masculina quanto à transferência de patrimônio que se dá, até então, por linha materna, associada ao acúmulo de riquezas gerada pela venda dos excedentes na agricultura dão aos homens, proprietários de escravos e rebanhos, poderes para transformar, em proveito de seus herdeiros, a ordem de herança estabelecida. Com isso, a filiação feminina e o direito hereditário materno são superados, e surgem o modelo de família patriarcal e a filiação masculina.

Assim, para atender a fins de conservação patrimonial, a família monogâmica ergue-se visando a garantir a fidelidade feminina e a assegurar a paternidade dos filhos, relação na qual o homem passa a exercer poder total sobre as capacidades reprodutivas da mulher. Nesse sentido, Engels (1984, p. 61) pontua que, com:

O desmoronamento do direito materno, a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida.

Corroborando para esse entendimento, Lerner (1990, p. 115) aponta que o patriarcado tem origem no estado arcaico em um processo que dura quase 2.500 anos para ser formado e envolve tanto homens quanto mulheres. Para a autora, o surgimento do patriarcado representa a reorganização estatal para centralizar na figura masculina a unidade básica familiar, dando origem a valores, costumes, leis e papéis sociais. Além disso, o homem passa a ser representado nas principais metáforas tornadas parte da construção social. Com isso, a figura masculina passa a ser referencial cultural, e o homem passa a deter o poder simbólico.

No que se refere à sexualidade, especificamente com relação à construção cultural da homossexualidade na sociedade, Souza (2001, p. 112) afirma que, na Antiguidade, a homossexualidade é encarada com normalidade e, de certa forma, considerada uma evolução da sexualidade.

Constata-se a existência de relatos, ainda que indiretos, de relacionamento entre pessoas de mesmo sexo entre egípcios, mesopotâmicos, gregos e romanos antigos, sociedades em que configuravam práticas comuns e socialmente toleradas. Na alta Idade Média, a partir do Código de Justiniano de 533 d.C., a homossexualidade, até então chamada de “inversão”, passa a ser considerada ilícita por ofender o ideal cristão de casamento, sob a alegação de que o casamento homossexual não poderia gerar procriação, sendo considerado um pecado. A partir do século XIII, a igreja cristã passa a combater a prática da “sodomia”, perseguir “pessoas de

conduta invertida” e controlar a sexualidade para que possibilite a organização social, exclusivamente, a partir de uma família heterossexual, monogâmica e que se vale da prática sexual para fins de procriação.

No século XIX, com a patologização dos desvios da sexualidade, os “invertidos” passam a ser chamados de homossexuais, e surge a preocupação médico-científica de tratar tal diagnóstico (FARO, 2015, p. 125-128).

Ao assimilar o processo de construção cultural do gênero e da sexualidade, evidencia-se que diferentes instituições sociais (família, igreja, escola), historicamente, têm tido influência e controle sobre os temas. Além disso, percebe-se que a desigualdade estabelecida entre os gêneros, com a predominância dos interesses do patriarcado perante os demais, o controle religioso da sexualidade e a perseguição religiosa da homossexualidade, geram ofensas a Direitos Humanos desde o seu surgimento. Às custas de preservar a “família tradicional”, as instituições têm replicado estereótipos de gênero e regras de controle religioso e moral em seus processos de socialização. Nesse sentido, Schaefer (2016, p. 199) observa que:

Em qualquer sociedade, a estratificação de gênero exige não apenas que a socialização individual nos tradicionais papéis de gênero ocorra no seio da família, mas também que esses papéis sejam promovidos e apoiados por outras instituições sociais, como a religião e o ensino.

O gênero e a sexualidade, assim, são elementos que interferem no nível de participação social. Ao se debruçar sobre os efeitos da desigualdade para fins de participação social, Plummer (2015, p. 180) conclui que o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, por vezes, esbarra em desigualdades estruturais de classe, gênero, etnia, idade, condições de saúde, sexualidade e nacionalidade, que frustram a realização humana.

Em razão disso, propõe-se que a construção da cidadania se dê pela educação que reconhece e problematiza diferenças estruturais. Diferença extraída de Santos (2003, p. 51), autor do conceito de “igualdade”, utilizado no trabalho:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

O autor contribui para este trabalho na medida em que introduz o conceito de igualdade pela diferença, em uma perspectiva na qual esta não seja sinônimo de desigualdade. Entende-

se que a criação de políticas educacionais para a formação cidadã deve reconhecer a diferença e garantir que ela não dê origem, perpetue ou reproduza desigualdades.

Em relação à cidadania, democracia e educação, a redação do Art. 205, da CRFB de 1988, descreve que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com o apoio da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício de sua cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Com isso, percebe-se que

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs) (BRASIL, 2007a, p. 24).

A plena realização da democracia depende da garantia de cidadania a todos, sem distinção. A absorção do ideal de que toda pessoa humana tem direitos e deveres junto à coletividade, que tem cidadania (ARENDR, 2012, p. 403), expande participação social, política, cultural, econômica, laboral, etc. para todos os indivíduos, em particular, para aqueles que, de alguma forma, são privados de acessar espaços e gozar de direitos.

Com isso, é possível perceber que

Muito além das também fundamentais conquistas das eleições diretas, do voto universal, a democracia é um construto histórico e cultural que depende do grau de liberdade de rediscussão dos limites da cidadania, sobretudo buscando ampliá-la para aqueles e aquelas que não têm reconhecida sua humanidade, seus direitos, sua igualdade jurídica e social (MISKOLCI; CAMPANA, 2015, p. 60).

Além da conquista de direitos políticos, a cidadania que se desenha a partir desta pesquisa visa a garantir visibilidade, o direito de ser respeitado como se é, a integração na vida social, cultural e econômica, ocupação de espaços, entre outros. A educação, nessa perspectiva, solidifica-se

[...] como processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, prepara as pessoas para a vida e para a convivência social, tornando-as mais úteis para a coletividade e permitindo que participem mais efetivamente no estudo e na decisão dos assuntos de interesse comum (PEDRA, 2018, p. 42).

Nesse sentido, o ensino democrático emerge como alternativa para a formação de cidadãos que reconhecem e respeitam a diferença. Sobre a educação democrática, acompanha-se o pensamento de Branco (2010, p. 608-609), para quem:

A adoção de métodos democráticos é fundamental na construção de uma sociedade alicerçada em hábitos democráticos de pensamento e ação, sem o que a democracia corre o risco de corresponder a uma fórmula esvaziada de conteúdo (reforçando-se com essa recomendação a ideia da democracia como forma de vida).

Pensar o espaço escolar como ferramenta para o enfrentamento à raiz de diferentes problemas econômicos e sociais é pensar a educação como, também, determinante para a justiça social. Em função disso, a escola deve ser democrática no acesso, uma vez que para todos; nas fontes de conhecimento, privilegiando diferentes opiniões e áreas do saber; e na sua postura institucional, sempre pautada no diálogo, inclusão e respeito.

Virgínio (2012, p. 185), sobre a educação para a democracia, estabelece que:

[...] a perspectiva de ampliação e aprofundamento de um senso comum democrático demanda tecer e/ou acrescentar novos predicados ao processo de socialização dos indivíduos. Desse modo, trata-se do desafio de potencializar a dimensão política da educação formal nos processos de socialização com o fito de inaugurar e/ou desenvolver outra socialidade, cujo conteúdo pensamos ser importante destacar. A socialidade aqui deve ser pensada como todas as formas de relação e de interação que favoreçam a constituição do indivíduo social, isto é, do ser sujeito. Em essência, seriam aquelas trocas ou situações interpessoais, e, com o mundo, marcadas por uma profunda identidade entre a esfera privada e a esfera pública.

Dessa forma, além de legitimar a democracia e promover a cidadania individual e coletiva, o ensino pautado no reconhecimento da diferença aproxima-se do ideal de justiça como equidade, tal como proposto por Rawls (1997, p. 162-173), o qual, ao tratar da prioridade do justo apresenta as limitações da concepção dos bens pela concepção da política, definindo quais são os bens primários necessários para a coesão político-social. Para essa percepção, os cidadãos devem ter um consenso sobre esses bens, não em uma política distributiva, mas em uma política equitativa. Nesse sentido, entende que

O papel da ideia dos bens primários é o seguinte: uma característica fundamental de uma sociedade política bem-ordenada é que há um entendimento público não somente sobre os tipos de exigências que os cidadãos podem apropriadamente fazer, quando questões de justiça política se apresentam, como também sobre a forma pela qual tais exigências e de

determinar o peso relativo de cada uma delas. [...] acaba revelando-se uma concepção das necessidades dos cidadãos, isto é, das necessidades das pessoas em sua condição de cidadão; isso permite à justiça como equidade sustentar que a realização das exigências apropriadamente relacionadas a essas necessidades deve ser publicamente reconhecida como benéfica e, por isso, considerada uma realização que promova as condições da cidadania para os propósitos da justiça política (RAWLS, 2000, p. 226).

A concepção de justiça como equidade apresentada é justamente a que entende, substancialmente, que os cidadãos são livres e iguais em deveres e direitos. A educação, enquanto direito fundamental, é citada por Rawls como um dos bens primários:

- a. os direitos e liberdades fundamentais, que é também constituem uma lista;
- b. liberdade de movimento e livre escolha de ocupação num contexto de oportunidades diversificadas;
- c. poderes e prerrogativas de cargos e posições de responsabilidade nas instituições políticas e econômicas de estrutura básica;
- d. renda e riqueza; e as bases sociais do auto respeito (RAWLS, 2000, p. 226).

Nesse sentido, Rohling e Valle (2016, p. 405-406) destacam:

São esses princípios que governam as instituições básicas da sociedade, atribuindo direitos e deveres e permitindo desigualdades que sejam justas, desde que beneficiem aqueles que são onerados por elas. Nesse quadro, o princípio das oportunidades é redefinido para um princípio da igualdade equitativa de oportunidades, que procura levar à equidade do sistema, mesmo que implique o favorecimento desigual de uns.

A educação, nessa perspectiva, enquanto oportunidade para acessar bens primários, alcança a justiça como equidade. “Dessa forma, a teoria de Rawls é um sistema de pensamento muito bem articulado para orientar as políticas públicas relacionadas à educação como um todo” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 406). Essa concepção equitativa, segundo Rawls (1997, p. 162-173), somente é atingida por intermédio de dois princípios: o princípio da diferença e o princípio do “véu da ignorância”.

O primeiro diz que os bens primários devem ser distribuídos de modo igualitário, exceto se uma distribuição desigual desses bens beneficiar os mais desfavorecidos (RAWLS, 1997, p. 162-73). Ao passo que o segundo princípio busca eliminar as contingências específicas dos sujeitos, por meio do desconhecimento de quais benefícios ou malefícios naturais impactam os sujeitos na sociedade, devendo analisar os princípios gerais de uma sociedade mediante o véu da ignorância, buscando unicamente bases gerais (RAWLS, 1997, p. 146-53).

Entende-se que, com base na teoria de Rawls (1997), a ideia de uma justiça equitativa a partir da abstração dos interesses individuais (véu da ignorância), superando o individualismo

para alcançar o bem-estar coletivo, tem como fundamento o reconhecimento da liberdade e da igualdade dos sujeitos que compõem a sociedade, de forma que todos gozem da sua cidadania em plenitude. A educação, nesse sentido, permite que o cidadão seja integrado ao processo social e consiga superar eventuais desigualdades que estão associadas à sua coesão político-social.

Sobre a Teoria de Rawls, Sen (2011, p. 41) observa:

Os dois princípios de justiça na investigação clássica da ‘justiça como equidade’ de John Rawls [...] versam em detalhe sobre instituições perfeitamente justas em um mundo no qual todas as alternativas estão disponíveis. Contudo, o que não sabemos é se a pluralidade de razões a favor da justiça permitiria que um conjunto único de princípios de justiça emergisse na posição original. A elaborada exploração da justiça social rawlsiana, que procede passo a passo a partir da identificação e do estabelecimento das instituições justas, estaria emperrada na própria base.

Para Sen (2011, p. 296-297), “[...] compreender a natureza e as fontes de privação de capacidades e da iniquidade [*sic*] é de fato central para eliminar as injustiças manifestas que podem ser identificadas pela argumentação pública”, de forma que, é necessário observar-se a realidade, para descobrir de onde proveem as injustiças, para enfim saná-las.

Relacionada educação e cidadania, a partir dos marcos teóricos, a pesquisa dedica-se a compreender de que forma as questões de gênero e diversidade estão ligadas à cidadania. Moreira (2017a, p. 15), ao direcionar a cidadania para as temáticas de gênero e diversidade sexual, alcunha o termo “cidadania sexual”. Inicialmente, define o autor que “A cidadania sexual também deve ser vista como um princípio de política pública, um desdobramento do seu caráter da nossa ordem jurídica” (MOREIRA, 2017a, p. 17), que surge para promover o “tratamento igualitário de minorias sexuais na esfera privada e na esfera pública, condição necessária para a proteção do pluralismo de identidades nessas dimensões das relações humanas” (MOREIRA, 2017a, p. 208).

A cidadania sexual, portanto, pode ser entendida como o direito de poder expressar o gênero e a sexualidade sem a imposição de padrões quaisquer que sejam; sem sofrer ameaça ou limitação a direitos e nem violência; de ter respeitada a sua dignidade e poder gozar de oportunidades, participação social, além de alcançar o desenvolvimento pleno. Para Moreira (2017a, p. 43),

Sendo uma dimensão relevante da vida dos indivíduos, o exercício da sexualidade requer acesso a várias categorias de direitos, além de arranjos

estatais destinados à mudança da cultura das instituições responsáveis pela implementação de direitos fundamentais.

Com isso, percebe-se a importância que as temáticas de gênero e diversidade sexual têm para a absoluta realização da cidadania e qual a influência das políticas públicas nesse processo. O ensino, quando pautado pela democracia, deve observar as diferenças do gênero e da sexualidade. A partir desse modelo educacional, também, constrói-se a cidadania enquanto sentimento de pertença, de reconhecimento, de visibilidade e se permite a participação social sem distinção. A formação para a cidadania representa o reconhecimento de si e do próximo como sujeitos de direitos, alcançando-se a (re)integração social, política, cultural, econômica, laboral, etc. para todos os indivíduos, particularmente, para aqueles que, de alguma forma, são privados de acessar espaços e gozar de direitos.

No próximo item, aborda-se, especificamente, a Educação em Gênero e Diversidade Sexual e a sua importância para a formação identitária e cidadã, apresentando-se um panorama educacional, sob a perspectiva feminina e LGBTI, construído com base em dados de pesquisas quantitativas produzidos nos ambientes escolares, bem como apontando-se os principais problemas sociais, de saúde pública e até de educação, que justificam a necessidade de inserção dos conteúdos de gênero e sexualidade em sala de aula.

1.3 EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: IDENTIDADES, INFORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SABER DEMOCRÁTICO

A partir de reflexão sobre até que ponto aquilo que uma pessoa é (e suas características) pode definir o seu papel, importância e nível de participação social, com base no conceito de cidadania de Arendt (2012, p. 403) e da trajetória histórico-cultural das questões de gênero nas sociedades ocidentais, percebe-se que pautas de gênero e diversidade sexual podem tornar-se obstáculo ou impedimento de acesso a espaços e direitos.

Discute-se a identidade, negada quando não se respeita o nome social; a travesti, marginalizada, invisibilizada e morta todos os dias; a mulher, que tem privadas oportunidades e direitos, sofre violência e, às vezes, precisa conciliar trabalho, atividades domésticas e maternidade; as taxas de abuso sexual infantil e de gravidez precoce; a heteronormatividade compulsória e os estigmas dos estereótipos de gênero¹³; a LGBTIfobia, etc.

¹³ Nesse sentido, Schaefer (2016, p. 198) observa que “Os papéis masculino e feminino são socialmente construídos de modo bem parecido. A família, os pares e os meios de comunicação de massa, todos influem no modo como um menino ou como um homem vem a enxergar o seu devido papel na sociedade. O

Os temas que envolvem as relações de gênero e diversidade sexual têm sido pautados por diferentes lutas por direitos, especialmente, pela igualdade para fins de integração social. As lutas pela ressignificação do gênero e da sexualidade, isoladamente ou na intersecção com outros recortes, tais como questões étnico-raciais, de classe social, etc., representam a luta por espaço, visibilidade e respeito.

Para Foucault (1988, p. 116-117), os discursos do sexo acabam regulando a produção dos sujeitos, criando e reproduzindo hierarquias entre eles. Nesse sentido, os discursos e as relações de poder privilegiam alguns indivíduos em detrimento de outros.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 116-117).

A não correspondência ao padrão do homem hétero e cisnormativo associa-se, via de regra, à limitação de cidadania, a qual, em função do gênero e da orientação sexual afeta, de forma diferente, mulheres, homossexuais, bissexuais, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binários, transgêneros¹⁴ (travestis¹⁵, transexuais¹⁶) e todos aqueles que não se identificam de

papel de gênero masculino não só é antifeminino (nada de ‘frescuras’), como inclui a comprovação da própria masculinidade no trabalho e nos esportes - não raro mediante o uso de força no contato com terceiros - e a tomada da iniciativa e do controle em todas as relações sexuais. Os homens que fogem ao papel de gênero socialmente construído deparam-se constantemente com críticas e até mesmo humilhações, tanto por parte das crianças, quando meninos, quanto dos adultos, após tornarem-se homens”.

¹⁴ Define-se por “pessoa transgênero” “[...] quando a identidade ou a expressão de gênero de uma pessoa é diferente daquela que tipicamente se encontra associada com o sexo designado no nascimento. As pessoas trans constroem sua identidade independentemente de um tratamento médico ou intervenções cirúrgicas. O termo ‘trans’ é um termo guarda-chuva utilizado para descrever as diferentes variantes da identidade de gênero, cujo denominador comum é a não-conformidade entre o sexo designado ao nascer da pessoa e a identidade de gênero que tem sido tradicionalmente associada a ele. Uma pessoa transgênero ou trans pode identificar-se com os conceitos de homem, mulher, homem trans, mulher trans e pessoa não binária, bem como com outros termos como *hijra*, terceiro gênero, biespiritual, travesti, *fa’afadine*, *queer*, *transpinoy*, *muxé*, *waria* e *meti*. A identidade de gênero é um conceito diferente da orientação sexual” (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2017, p. 17-18, tradução livre).

¹⁵ “Em termos gerais, se poderia dizer que as pessoas travestis são aquelas que manifestam uma expressão de gênero – seja de maneira permanente ou transitória – mediante a utilização de roupas ou atitudes do gênero oposto que social e culturalmente são associadas ao sexo designado no nascimento. Pode incluir ou não a modificação do seu corpo” (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2017, p. 17-18, tradução livre).

¹⁶ “As pessoas transexuais se sentem e se concebem a si mesmas como pertencentes ao gênero oposto que social e culturalmente se associa a seu sexo biológico e optam por uma intervenção médica – hormonal, cirúrgica ou ambas – para adequar sua aparência físico-biológica à sua realidade psíquica, espiritual e social” (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2017, p. 17-18, tradução livre). “[...] Os/as transexuais, em vários contextos sociais, constroem seus corpos questionando a imutabilidade do sexo e inscrevendo em seus corpos outras possibilidades de viver o gênero e a sexualidade. E estes corpos desafiam, nos diferentes contextos culturais, os binarismos de gênero e a heteronormatividade significados como ‘naturais’ e ‘inerentes’ ao humano, de modo amplo” (PETRY; MEYER, 2011, p. 198).

nenhuma dessas formas, mas que são lesados de direitos em razão da forma como expressam o seu gênero (o que pode incluir até homens héteros e cis) e se orientam afetiva e sexualmente. Para todas essas pessoas, gênero e orientação sexual representam, cada um a seu modo, impedimento de alcance da igualdade material.

Estudos científicos sobre gênero e sexualidade propõem que

[...] o caráter de normalidade compulsória da heteronormatividade precisa ser problematizado e isso faz sentido no âmbito de perspectivas teóricas que assumem a noção de cultura, entendendo-a como um campo de lutas em torno de significações, discursivamente produzidas e legitimadas. Nesse campo de disputas em torno da significação, significados estão em constante movimento, sendo permanentemente reproduzidos, trocados e negociados entre os membros de uma cultura (PETRY; MEYER, 2011, p. 195).

Considerando a larga produção científica, em diferentes áreas do conhecimento, sobre gênero e sexualidade, seleciona-se para este trabalho o propósito de apresentar, dentre o assunto, alguns pontos considerados de destaque para a compreensão do material como um todo, em intersecção com a Educação em Gênero e Diversidade Sexual.

Considerando que “As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito” (BRAH, 2006, p. 371), tratar de identidade é questão que deve envolver áreas específicas do conhecimento, tais como Psicologia, Pedagogia, Direito, Educação, etc. No contexto deste material, a abordagem das questões de identidade tem como propósito explorar os conceitos de gênero, identidade de gênero e orientação sexual em contraste com o ambiente escolar.

De acordo com Butler (2003, p. 25), o gênero é construção social, cabendo à sociedade definir/transformar o que considera como padrões de vestimenta, comportamento, expressões e maneirismos masculinos e femininos. A partir da criação desses códigos de conduta, cada indivíduo, portanto, “performa” a sua própria interpretação do gênero de acordo com o espaço que estiver ocupando. Justamente por isso, tais padrões referenciais podem variar de sociedade para sociedade e de pessoa para pessoa, além de não serem construídos sobre a dualidade feminino-masculino. Nesse sentido, Petry e Meyer (2011, p. 195) ponderam:

[...] o gênero, enquanto organizador da cultura, e em articulação com sexualidade, modula o modo heteronormativo de como homens e mulheres ‘devem’ se comportar, como seus corpos podem se apresentar e como as relações interpessoais podem se constituir, nesses domínios.

Se o gênero é definido pela sociedade (BUTLER, 2003, p. 25), a orientação sexual é extraída do íntimo de cada indivíduo. De acordo com os Princípios de *Yogyakarta* (BRASIL, 2007b), documento que reúne diferentes previsões sobre gênero e orientação sexual, o conceito desta relaciona-se “[...] à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (BRASIL, 2007b, p. 7).

Entendido o gênero como um constructo social, e a orientação sexual como a manifestação íntima de cunho emotivo, afetivo e sexual da pessoa, resta entender do que se trata a identidade de gênero, compreendida como:

[...] a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (BRASIL, 2007b, p. 7).

Para fins desta pesquisa, adota-se o entendimento de que gênero é construção social (BUTLER, 2003, p. 25), orientação sexual se relaciona a características íntimas do indivíduo (BRASIL, 2007b, p. 7), e identidade de gênero refere-se à experiência da pessoa em relação aos padrões de gênero estabelecidos (vestimenta, modo de falar, maneirismos).

Ainda sobre a identidade de gênero, Zambrano e Heilborn (2012, p. 413) argumentam:

A expressão identidade de gênero alude à forma como um indivíduo se percebe e é percebido pelos outros como masculino ou feminino, de acordo com os significados que esses termos têm na cultura a que pertence. Os seres humanos se caracterizam por possuírem um corpo sexuado, que os distingue em função de sua genitália. Possuir um sexo biológico, no entanto, não implica automaticamente uma identificação com as convenções sociais de um determinado contexto, no que concerne a ser homem ou mulher. O lugar simbólico a ser ocupado nas relações com os outros, os tipos de roupa que deve vestir, os comportamentos prescritos e os interditados, além dos sentimentos que são associados a um determinado sexo/gênero, definem a identidade de gênero.

A dificuldade de compreensão dos conceitos de orientação sexual e identidade de gênero, em sua relação com este, fora dos ambientes acadêmicos, demonstra a complexidade que permeia o assunto. Parte significativa do preconceito que se sustenta em razão de gênero e diversidade sexual advém da falta de conhecimento e de informação. Por isso, cabe ao

pesquisador da temática, também, propor discussões que possam alcançar diferentes espaços e públicos distintos, a fim de que a lógica coletiva, aos poucos, assimile que

[...] as dimensões de gênero e de orientação sexual, embora relacionadas, são distintas. É importante assinalar que tanto a orientação sexual, como a identidade de gênero devem ser compreendidas como um *continuum*, com variações e gradações. Cada pessoa constrói sua personalidade, sua vida - do que é culturalmente definido como mais masculino, ao mais feminino; do que é entendido como 100% heterossexual ao totalmente homossexual, há muitas possibilidades intermediárias de vivência do afeto, da sexualidade e da expressão de gênero (BRASIL, 2015a, p. 26).

Se analisada pela perspectiva do gênero, as pesquisas científicas utilizadas na elaboração da presente Dissertação concentram seus esforços na produção de conteúdos sobre a relação de poder entre homens héteros e cis e mulheres e pessoas LGBTI; feminismo; os impactos nocivos dos estereótipos de gênero, a partir do sexismo¹⁷ e do machismo, que afetam homens e mulheres; a ressignificação do gênero a partir das propostas da teoria *queer*; a visibilidade a pessoas bissexuais, assexuais, pansexuais, transgêneros e travestis e o impacto social das novas manifestações de gênero, que vão além da vivência tradicional para os padrões feminino e masculino, e, aos poucos, são assimiladas pelo imaginário coletivo.

Já pela perspectiva da diversidade sexual, destacam-se as produções que versam sobre a aquisição de direitos por pessoas LGBTI, o fortalecimento do movimento LGBTI e a promoção do respeito à bissexualidade são os subtemas de maior destaque.

A produção de conteúdos científicos envolvendo gênero e diversidades tem por objetivo superar a ideia de que todas as pessoas expressam o gênero de acordo com a construção social estabelecida para aquele sexo biológico; que se interessam, afetiva e sexualmente, (apenas) pelo sexo oposto, ou que nascem biologicamente pertencentes a um só sexo, porque

O senso comum considera que uma pessoa, ao ser classificada como homem ou mulher (sexo biológico), terá naturalmente o sentimento e o comportamento esperados de cada uma dessas possibilidades (identidade/papel de gênero masculino ou feminino), e que seu desejo sexual será dirigido para pessoas do sexo e/ou gênero diferente do seu (orientação heterossexual). Esses três elementos – sexo, gênero e orientação – são pensados em nossa cultura como sempre combinados do mesmo modo, isto é, cria-se um padrão hegemônico de ser homem masculino ou mulher feminina heterossexual. Verificam-se, no entanto, inúmeras combinações entre esses três elementos. [...] É muito comum homossexuais, travestis e transexuais

¹⁷ Schaefer (2016, p. 205) define o sexismo como a “[...] ideologia da superioridade de um sexo sobre o outro. O termo costuma ser usado para designar o preconceito do homem e a discriminação contra a mulher”.

serem percebidos como fazendo parte de um mesmo grupo, numa confusão entre a orientação sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade) e as 'identidades de gênero' (homens masculinos, mulheres femininas, travestis, transexuais femininos e masculinos, entre outras) (ZAMBRANO; HEILBORN, 2012, p. 415-416).

Vê-se que a imposição de regramentos sociais sobre gênero e sexualidade ora incluem e ora marginalizam, controlam a sexualidade e o comportamento feminino e masculino pela manutenção de estereótipos de gênero e negam identidades e comportamentos afetivos e sexuais dissidentes. Ao serem combinados com fatores étnico-raciais, de condição socioeconômica e de condição física e mental, os efeitos da compulsoriedade hétero e cisnormativa variam de pessoa para pessoa, de sociedade para sociedade, e resultam em diferentes combinações das relações de poder. Nesse sentido,

[...] importa compreender que falar em gênero não é o mesmo que falar em mulheres; importa colocar em evidência o caráter relacional do termo, o que implica compreender que, ao falar em mulheres, estamos necessariamente falando também em homens e nas relações de poder que se travam entre eles (ANDRADE, 2018, p. 46).

Ainda que a experiência do gênero e da sexualidade seja vivida individualmente de maneira diferente, enquanto coletividade, as combinações do gênero e da sexualidade, historicamente, têm posicionado homens héteros e cis como grupo majoritário, detentores do poder simbólico e ocupantes da hierarquia nas relações de poder na maior parte das sociedades. Esse entendimento surge a partir de Bahia (2017, p. 35), para quem:

Ao falar sobre igualdade, o Direito na Modernidade, em seus primeiros anos, estabelece o parâmetro racional da 'isonomia', ou igualdade perante a lei: todos nascem livres e iguais face à norma feita pelo Estado, não importando o quanto os indivíduos sejam diferentes do ponto de vista econômico, social, cultural ou linguístico. Isso quer dizer que o Estado é 'cego' às diferenças, o que, teoricamente, possibilitou o discurso pela igualdade de todos – pela primeira vez na história Ocidental – e será a base para as revoluções liberais que se seguirão, e, por outro lado, supõe a construção de um tipo ideal de indivíduo, tomado 'a priori' como ideal/normal/legal-legítimo/são. Este é homem (e não mulher, que, na verdade, apesar do discurso igualitário, estará um degrau ainda abaixo daquele), branco (gradação similar à da mulher quanto ao homem ocorrerá com negros, índios e orientais frente ao homem branco), cristão (*idem* outras religiões) e heterossexual cisgênero (*idem* quanto a *outras* orientações sexuais e identidades de gênero).

A concepção patriarcal da igualdade – associada à normatização do gênero e ao controle cultural e religioso da sexualidade – tem favorecido indivíduos homens, brancos,

cristãos e heterossexuais cisgênero em detrimento das demais manifestações do gênero, da orientação sexual, das características étnico-raciais, da religiosidade, por ser considerada o “padrão” ideal de normalidade, comportamento e legitimidade que se espera dos costumes ocidentais. Nesse caminho de análise, portanto, o trabalho busca compreender o que é e como a discriminação se relaciona com as pautas de gênero e diversidade sexual. De acordo com Moreira (2017b, p. 195),

Podemos dizer então que discriminação é um conceito que envolve alguns elementos centrais: a produção de desvantagens, a necessidade de legitimação, o caráter sistêmico, as relações hierárquicas, a dimensão institucional e a antijuridicidade. Atos discriminatórios são práticas individuais ou institucionais de caráter circunstancial ou sistêmico que produzem desvantagens sociais para membros de certos grupos que são culturalmente construídos como inferiores. Eles não estão ligados apenas às motivações conscientes, nem são apenas produtos de normas que explicitamente classificam indivíduos. Esses atos produzem desvantagens por causa do funcionamento das instituições estatais, antes que operam de acordo com os interesses dos grupos majoritários, reproduzindo assim as relações hierárquicas de poder existentes na sociedade.

Para explicar melhor esse fenômeno social, Moreira (2017b, p. 29) argumenta que os atos de discriminação, com frequência, estão relacionados ao interesse de preservar arranjos sociais que privilegiam determinados grupos e subordinam outros. Para garantir a manutenção dessa dinâmica, há a busca pela legitimação desses comportamentos, o que se dá por meio de uma série de estereótipos culturais.

Sobre os estereótipos, Moreira (2017b, p. 41) explica que são modelos mentais, construídos por aqueles que detêm o poder simbólico, que influenciam na percepção de uma pessoa sobre o seu próximo, tomando como base valores e códigos culturais internalizados pela socialização que se inicia na infância e consiste em um “processo cognitivo automatizado”, constituído por associações simbólicas inseridas no imaginário social.

Em razão disso, Moreira (2017b, p. 40-41) justifica que até defensores do tratamento igualitário entre os grupos sociais podem apresentar atitudes preconceituosas, pois já possuem representações negativas bastante internalizadas, sobre as quais não conseguem ter decisão racional.

Considerando que a “exclusão social pode ocorrer mesmo na ausência de tratamento intencional e arbitrário de indivíduos” (MOREIRA, 2017b. p. 19), necessário explorar a discriminação para além dos conceitos de intencionalidade e arbitrariedade, originados quando

há a intenção de obstar algum direito a partir da prática discriminatória (também percebida como uma noção de desvantagem).

Para explicar as características dessa desvantagem, o autor (*Id.*, 2017b, p. 194) centra sua argumentação sobre duas categorias: desvantagem cultural e desvantagem de caráter material.

A desvantagem cultural relaciona-se ao caráter de não reconhecimento da humanidade do próximo, lesando-o em sua participação social, seu reconhecimento como agente social e sua sensação de pertencimento; ao passo que a desvantagem material se refere ao impacto causado pelo ato discriminatório ao acesso a oportunidades que são essenciais para o alcance do bem-estar da pessoa. Haverá discriminação sempre que, embora sem intenção de ferir alguma norma jurídica, houver algum tipo de prejuízo ao *status* cultural e *status* material de uma pessoa (*Id.*, 2017b, p. 196-197).

Nesse sentido, estereótipos culturais de gênero, ao imporem padrões comportamentais, de vestimenta, de maneirismos e de emoção a ambos os gêneros, podem ser considerados uma lesão ao *status* cultural tanto de homens quanto de mulheres. Destaca-se que a manutenção de um ideal masculino de provimento, liderança, força, virilidade e dominância sobre o outro gênero e sobre a sexualidade deve ser reconhecido como um problema de gênero que, igualmente, demanda o debate e necessita ser problematizado.

Moreira (2017b, p. 196-197), contudo, fala que a discriminação tem uma dimensão coletiva, que demanda a atuação de um grupo (majoritário) em prejuízo de outro (minoritário), socialmente percebido como inferior (MOREIRA, 2017b, p. 21). Nessa perspectiva, ainda que se constate a existência de desvantagem cultural, e até material, para o gênero masculino na sociedade brasileira, ao desinteresse da excepcionalidade, não é possível afirmar que homens héteros e cis, coletivamente, sejam percebidos como grupo social inferior, uma vez que detêm o poder simbólico, ocupam a hierarquia nas relações de gênero e da sexualidade e, justamente por isso, possuem mais privilégios em razão do gênero e da orientação sexual que vivenciam. Nesse contexto,

Materialmente, o privilégio se expressa por meio da combinação de fatores como raça, sexo, classe e sexualidade. Essas diferentes dimensões garantem vantagens a certas pessoas por estarem em uma posição benéfica aos que são construídos como diferentes a partir dessas categorias. [...] O privilégio funciona como um veículo de opressão de minorias porque estabelece o homem branco heterossexual de classe alta como a norma central para o acesso a oportunidades sociais, como referências de conduta moral, de comportamento sexual adequado e como exemplo de inteligência pessoal (MOREIRA, 2017b, p. 147).

As discriminações envolvendo gênero e diversidade sexual podem ser experienciadas de forma diferente, a depender da combinação de outros fatores que interferem na dinâmica social, tais como cor de pele, características físicas, classe econômica, etc., que devem ser considerados quando se propõe a conquista da cidadania plena.

As diferentes combinações em gênero e diversidade sexual mantêm relação direta com a sociedade e, justamente por isso, vinculação imediata com a cidadania. Com isso, percebe-se a necessidade de promover verdadeira transformação no que se refere às compreensões sobre gênero e diversidade sexual, possibilitando que todas as pessoas tenham respeitadas a sua intimidade e identidade.

Cada indivíduo pode apresentar um comportamento diferente no que se refere a gênero e sexualidade. Por isso, estabelecer uma visão hétero e cisnormativa como padrão social, inevitavelmente, irá negar existências e limitar direitos. Aguilera Urquiza e Mussi (2013, p. 188) apontam que:

[...] a própria sociedade estabelece modelos padronizados de indivíduos e busca estabelecer quais são os atributos considerados ‘normais’ conforme o padrão sócio-histórico e cultural vigente. Cria-se um modelo social do indivíduo que nem sempre corresponde à realidade. Alguém que pertença a uma categoria com atributos diferentes ou incomuns é pouco aceito pelo grupo social e até mesmo discriminado. O indivíduo ‘diferente’ ou em condições de vulnerabilidade pode não ser considerado em sua totalidade e sua capacidade de ação e de transformação, tornando-se, assim, ameaçado e podendo, até mesmo, limitar o desenvolvimento de suas potencialidades.

Como forma de organização dos grupos vulneráveis, diferentes movimentos sociais têm se organizado para defender seus interesses e (re)afirmar seus direitos. O movimento negro, o movimento feminista, o movimento indígena, o movimento dos “Sem Terra” e o movimento LGBTI são exemplos de representatividades organizadas em atividade.

De acordo com o caderno “Mulher”, da Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015b), o surgimento do Movimento Feminista está associado à Revolução Francesa (1789 -1799). As reivindicações pelo direito a voto, divórcio, educação e trabalho marcam a primeira fase do movimento, que se estendeu pelos séculos XVIII e XIX e início do século XX. O segundo momento histórico ocorre ao final da década de 60, simbolizado pela luta pela liberdade sexual, impulsionada pelo aumento do uso dos contraceptivos. O último momento, com início no fim dos anos 1970, se refere à luta pela

igualdade no trabalho. Contudo, novas reivindicações estão sendo, a todo momento, incorporadas às pautas do movimento (BRASIL, 2015b, p. 16).

A fim de colacionar os pontos mais marcantes da cronologia do Movimento Feminista, no Brasil e no mundo, tem-se que, em 1927, é criada a primeira lei autorizando que mulheres frequentassem o ensino elementar, no Brasil (BRASIL, 2015b, p. 16). Em 1932, a escritora brasileira, Nísia Floresta, lança a obra “Direito dos Homens, Injustiças para as mulheres”, uma tradução livre da obra “*A Vindication of the rights of women*”, da inglesa Mary Wolstonecraft (BRASIL, 2015b, p. 16).

Em 8 de março de 1857, 129 operárias são assassinadas em uma fábrica têxtil na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos da América, enquanto reivindicam melhores condições de trabalho e de salário (BRASIL, 2015b, p. 16). Em 1917, o Partido Republicano Feminista representa em favor da luta pela extensão dos votos às mulheres, consistindo na primeira manifestação do movimento sufragista, tido como “Primeira Onda do Feminismo”, no Brasil (BRASIL, 2015b, p. 16). Em 1922, Bertha Lutz, formadora das bases do feminismo no Brasil, cria a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (BRASIL, 2015b, p. 17) e, em 1945, a Carta das Nações Unidas reconhece a igualdade de direitos entre homens e mulheres (BRASIL, 2015b, p. 18).

Na década de 60, com o início da “Segunda Onda do Feminismo”, são incorporadas ao movimento de mulheres novas bandeiras, e toda a organização da sociedade patriarcal começa a ser questionada (BRASIL, 2015b, p. 18). Em 1975, é criado o Centro da Mulher Brasileira (CMB), demarcando a primeira organização do novo feminismo no Brasil. Em seguida, são fundados o Centro do Desenvolvimento da Mulher Brasileira (CDMB) e o Movimento Feminino pela Anistia (MFA), com grande força na luta pela democratização do País (BRASIL, 2015b, p. 18).

No ano de 1975, considerado pela ONU como “Ano Internacional da Mulher”, ocorre a Primeira Conferência sobre a Mulher, demarcando o surgimento dos compromissos internacionais de proteção aos interesses das mulheres. Em 1976, é realizada a Convenção Contra todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, e instituído o Comitê para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) (BRASIL, 2015b, p. 18). Em 1980, acontece o Encontro Feminista de Valinhos, dando fôlego ao canal de denúncias SOS-Mulher, o que leva, posteriormente, à criação de delegacias especiais de atendimento à mulher (BRASIL, 2015b, p. 19).

Em 1988, o “lobby do batom” – formado por diversas feministas e 26 deputadas federais constituintes – representa os interesses femininos na Constituinte que origina a CRFB

de 1988, garantindo igualdade a todas as brasileiras e a todos os brasileiros perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 2015b, p. 19). Em 1993, é realizada a Conferência de Direitos Humanos de Viena, onde se infere o entendimento de que “os direitos da mulher são Direitos Humanos” (BRASIL, 2015b, p. 19). Em 1994, é aprovada a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, conhecida como a Convenção de Belém do Pará.

Em 2000, ocorre a primeira Marcha das Margaridas (BRASIL, 2015b, p. 20). Em 2006, é sancionada a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), aumentando o rigor nas punições em caso de agressões contra a mulher (BRASIL, 2015b, p. 20), e, em 2015, o feminicídio passa a ser considerado crime hediondo (BRASIL, 2015b, p. 20).

Além disso, ressalta-se que

As mulheres brasileiras hoje, como na maior parte do mundo, continuam enfrentando restrições impostas pela visão machista e patriarcal, seja no espaço público, seja no privado. Isso significa que elas têm seus direitos sonegados no trabalho, na educação, na atenção à saúde, na política e em casa. As mulheres que fazem parte de populações que também sofrem discriminação, como as mulheres negras, indígenas, homossexuais, sofrem ainda mais violações de seus direitos e têm bandeiras de luta específicas (BRASIL, 2015b, p. 20).

As principais bandeiras do movimento feminista no Brasil, portanto, referem-se ao combate à discriminação no trabalho, ao direito sobre o próprio corpo, à imagem da mulher e à educação de gêneros (BRASIL, 2015b, p. 23). No que se refere ao mercado de trabalho, o movimento feminino luta pela equiparação salarial entre homens e mulheres para funções equivalentes; pelo combate à discriminação no acesso a cargos de maior salário e responsabilidade; por garantia e extensão da licença-maternidade e da licença-paternidade, abrangendo o conceito de que o cuidado com os filhos é de responsabilidade da mãe e do pai; pelo fim da dupla jornada, com melhor distribuição das atividades domésticas na esfera privada, e por facilitadores (creches integrais, espaço para crianças nas empresas), para que se concilie maternidade e labor (BRASIL, 2015b, p. 25).

Outro ponto de destaque refere-se à violência contra a mulher. A luta feminina pelo domínio do próprio corpo é histórica, e a sua negação, ainda hoje, representa um problema para as mulheres (BRASIL, 2015b, p. 26). A existência feminina é marcada por violência – seja física, psicológica, moral, patrimonial, institucional ou de cunho sexual – que pode variar de acordo com critérios socioeconômicos e raciais, uma vez que mulheres negras, pobres e indígenas estão mais sujeitas a agressões (BRASIL, 2015b, p. 27).

Grande empenho do Movimento Feminista está na desconstrução de papéis de gênero que circundam a vida de homens e mulheres e “naturalizam” preconceitos, desconsiderando o aspecto cultural da construção das identidades de gênero. O primeiro ponto de destaque se refere à descaracterização da opressão feminina como uma oposição entre homens e mulheres. A falsa ideia de que as temáticas do feminismo interessam apenas às mulheres (consideradas lésbicas ou “mal-amadas”) afasta a participação masculina. Por mais que não vivenciem diretamente a experiência do gênero feminino, homens podem adquirir novas perspectivas quando entenderem, apoiarem e vivenciarem mais neutralidade entre os gêneros (BRASIL, 2015b, p. 11).

O segundo explica que a opressão feminina tem raízes socioeconômicas, e a superação das desigualdades entre homens e mulheres depende da emancipação (social, cultural, econômica, laboral, educacional, etc.) feminina. O terceiro ponto fundamenta-se na perpetuação do machismo (que oferece privilégios aos homens e nega prerrogativas às mulheres), naturalizado e ensinado às futuras gerações. Destaca que mulheres, às vezes sem consciência, contribuem para que valores misóginos e machistas continuem prevalecendo. Por fim, o quarto ponto parte da ideia de que o machismo não atinge de igual maneira as mulheres de diferentes estratos ou classes sociais, devendo as pautas feministas, portanto, observarem esses recortes (BRASIL, 2015c, p. 12).

Sem prejuízo, ainda é importante considerar que:

Mulheres são constantemente discriminadas no mercado de trabalho, mas mulheres brancas e negras não são tratadas da mesma forma. Mulheres brancas sofrem as consequências do sexismo, mas a experiência social delas é constitutivamente diferente da vivência social de mulheres negras, porque além do sexismo também enfrentam o racismo (MOREIRA, 2017b, p. 33).

Nesse percurso de análise, de acordo com o caderno “LGBT”, da Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015a), o Movimento LGBTI, por sua vez, tem seu surgimento associado ao episódio de *Stonewall*, um bar gay de Nova Iorque, em 1969. A manifestação dos frequentadores ante a uma batida policial representa o primeiro movimento organizado, na ocasião liderado pelas trans, para se protegerem os interesses das pessoas gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros (travestis e transexuais) e intersexos, dando origem a inúmeras paradas do orgulho LGBTI. Na Parada Gay de São Francisco (EUA), em 1978, é criada a bandeira que se torna o símbolo internacional do movimento, composta por um arco-íris de seis cores (BRASIL, 2015a, p. 18).

No Brasil, em 1978, a criação do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), do Jornal “Lampião da Esquina” e a fundação do Grupo Somos (de afirmação homossexual) são os marcos iniciais do movimento. A década de 80 assiste à realização de inúmeros encontros nacionais e ao advento da AIDS, levando o movimento homossexual a organizar-se, prioritariamente, em nome da luta por políticas de saúde, de assistência e de prevenção, para se enfrentar a epidemia. Os esforços para vencer a AIDS perduram até a década de 90 (BRASIL, 2015a, p. 18).

Destaca-se, ainda, o início da organização lésbica, a partir do “Seminário Nacional de Lésbicas”; a organização de travestis e transexuais, com a criação da “Articulação Nacional de Travestis e Transexuais” (ANTRA); e a fundação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), em 1995 – ano marcado pelo surgimento do primeiro Projeto de Lei (PL), de nº. 1151/95, que instituía a união civil entre pessoas do mesmo sexo. Após 1996, surgem as Paradas do Orgulho LGBTI, que passam a acontecer em diferentes capitais do País; rapidamente, a de São Paulo se torna a maior do mundo (BRASIL, 2015a, p. 19).

Em 2004, é lançado, pelo Governo Federal, o “Programa Brasil Sem Homofobia” contendo 53 ações para o enfrentamento do problema. Em 2008, é realizada a “I Conferência Nacional LGBT”, marcando a abertura do Estado brasileiro para a agenda da cidadania LGBTI (BRASIL, 2015a, p. 20). Diante dos marcos cronológicos citados acima, há de se considerar que

Em todo esse período, o movimento LGBT participou ativamente da incidência política e das mobilizações para a conquista de direitos, tanto no âmbito legislativo, como no âmbito da mídia, do Judiciário e do Executivo. Denunciou cotidianamente as mortes, as discriminações, as perseguições e lutou por políticas públicas nas diversas áreas. Infelizmente, o Legislativo até hoje não aprovou nenhuma lei específica.

As principais pautas do movimento LGBTI, hoje, versam sobre: o reconhecimento de direitos a pessoas LGBTI; a aprovação de um marco legal que passe a criminalizar a LGBTIfobia¹⁸; a aprovação de uma lei sobre identidade de gênero; a mudança no Código Civil para se permitir o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Além disso, busca-se a criação de

¹⁸ Nesse sentido, destaca-se a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que, pela maioria dos votos, “[...] entendeu que houve omissão inconstitucional do Congresso Nacional por não editar lei que criminalize atos de homofobia e de transfobia”. O julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e do Mandado de Injunção (MI) 4733 conclui pelo enquadramento da homofobia e da transfobia como tipo penal definido na Lei do Racismo (Lei 7.716/1989), até que o Congresso Nacional edite lei sobre a matéria (BRASIL, 2019c).

políticas públicas para a promoção dos direitos e uma cultura de respeito à diversidade sexual, e formulação de mecanismos para prevenir e punir a LGBTIfobia (BRASIL, 2015a, p. 30).

Mas muitos ainda são os desafios para se alcançar a igualdade de gênero e o respeito à diversidade. De acordo com Brah (2006, p. 359):

O cotidiano das relações sociais de gênero – desde o trabalho doméstico e o cuidado das crianças, emprego mal pago e dependência econômica até a violência sexual e a exclusão das mulheres de centros-chave de poder político e cultural – ganhou um novo significado através do feminismo à medida que deixou o domínio diferença, diversidade, diferenciação do “tido como certo” para ser interrogado e enfrentado.

Impulsionar o diálogo acerca das novas manifestações de gênero e sexualidade é reconhecer identidades muitas vezes dissidentes, buscar a igualdade entre os gêneros, enfrentar a cultura do estupro e da violência contra a mulher, do abuso infantil e da gravidez precoce, desconstruir estereótipos de gênero e combater a LGBTIfobia. É rever privilégios e incluir minorias.

Sobre os problemas atinentes à desigualdade entre os gêneros, Baruki e Bertolin (2010, p. 305) ressaltam que “[...] a sociedade patriarcal [...] encarrega-se de inculcar na mulher um sentimento de inferioridade que sustentará o mecanismo de culpabilização, necessário à perpetuação da submissão, do servilismo e da sujeição”. Importante destacar que, em razão disso, “[...] o objetivo principal do feminismo tem sido mudar as relações sociais de poder imbricadas no gênero. Como as desigualdades de gênero penetram em todas as esferas da vida, as estratégias feministas envolvem um enfrentamento da posição subordinada das mulheres tanto dentro das instituições do estado como da sociedade civil” (BRAH, 2006, p. 342).

A exemplo das desigualdades envolvendo gênero, aquelas que se referem à orientação sexual também demandam a aplicação de estratégias dentro das instituições do Estado e o envolvimento da sociedade. A produção de uma legislação internacional de Direitos Humanos, orientação sexual e identidade de gênero, os Princípios de *Yogyakarta*, inclusive, surgem da preocupação de que

[...] a violência, assédio, discriminação, exclusão, estigmatização e preconceito dirigidos contra pessoas em todas as partes do mundo por causa de sua orientação sexual ou identidade de gênero, faz com que essas experiências sejam agravadas por discriminação que inclui gênero, raça, religião, necessidades especiais, situação de saúde e status econômico, e com que essa violência, assédio, discriminação, exclusão, estigmatização e preconceito solapem a integridade daquelas pessoas sujeitas a esses abusos, podendo enfraquecer seu senso de auto-estima [*sic*] e de pertencimento à

comunidade, e levando muitas dessas pessoas a reprimirem sua identidade e terem vidas marcadas pelo medo e invisibilidade (BRASIL, 2007b, p. 8).

De acordo com a CFRB, é objetivo do País “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV) (BRASIL, 1988); e dispõe o texto constitucional que “[...] homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (Art. 5º, I) (BRASIL, 1988); que “[...] a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (Art. 5º, XLI) (BRASIL, 1988) e que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227) (BRASIL, 1988).

Assim, com relação à legitimidade para proibir ou limitar o diálogo sobre gênero e diversidade sexual nas escolas, percebe-se que o discurso que visa a limitar ou proibir a difusão de informações sobre gênero e diversidade sexual nas salas de aula posiciona a multiplicidade de combinações em gênero e orientação sexual como algo subversivo, um “posicionamento político de esquerda”, que objetiva destruir uma suposta moralidade pactuada entre todas as instituições que participam da dinâmica social. Pelo contrário,

A superação das discriminações implica a elaboração de políticas públicas específicas e articuladas. Os exemplos relativos às mulheres, aos homossexuais masculinos e femininos, às populações negra e indígena tiveram a intenção não apenas de explicitar que as práticas preconceituosas e discriminatórias – misoginia, homofobia e racismo – existem no interior da nossa sociedade, mas também que essas mesmas práticas vêm sofrendo profundas transformações em função da atuação dos próprios movimentos sociais, feministas, LGBT, negros e indígenas. Tais movimentos têm evidenciado o quanto as discriminações se dão de formas combinadas e sobrepostas, refletindo um modelo social e econômico que nega direitos e considera inferiores mulheres, gays, lésbicas, transexuais, travestis, negros, indígenas (BRASIL, 2009a, p. 28).

Identificar meios de alcançar a igualdade entre os indivíduos respeitando a sua identidade é promover a igualdade pela diferença (SANTOS, 2003, p. 56). Impedir que o gênero, a orientação sexual ou a identidade de gênero se torne fator impeditivo ou limitador da cidadania é tarefa que deve envolver inúmeros agentes e estratégias, um movimento de Direitos

Humanos cujos reflexos de transformação social têm efeitos intergeracionais e gradativos, transformando, aos poucos, a compreensão coletiva sobre a temática. Afinal,

Las acciones, normas o estrategias que utilicen los Estados deberán ser medidas por su impacto en protección y promoción de los derechos de los seres humanos y no bajo criterios de eficiencia de ejecución de actividades. Entonces, el Estado debe actuar garantizando los derechos humanos, incorporando la visión de que el eje central es el ser humano y que el objetivo de sus acciones es que hombres y mujeres [y grupo LGBTI] puedan ejercer de manera plena sus derechos (BARCO, 2014, p. 66)¹⁹.

Permitir que mulheres e pessoas LGBTI conquistem direitos e acesso a espaços não tem o condão de subtrair direitos já conquistados por outros segmentos sociais. Não se trata de uma disputa de privilégios, longe disso. Mas sim de garantir que todos os segmentos gozem de cidadania mínima para uma existência digna.

Considerando o conteúdo apresentado nos itens 1.2 e 1.3 deste capítulo e reconhecendo a importância da educação para a formação cidadã dos indivíduos, propõe-se que seja a escola o espaço escolhido para que crianças e adolescentes acessem informações sobre gênero e diversidade sexual, a fim de que sejam capazes de esclarecer dúvidas, desnaturalizar preconceitos e alcançar o desenvolvimento pleno capaz, ao solidificar identidades (dissidentes ou não).

O respeito à diferença, quando ensinado na escola, é política pública de transformação social que se instrumentaliza a partir do reconhecimento de que

[...] a escola pode tanto reforçar como combater esses processos, de forma que nas próprias situações de conflitos, gerados pelo estigma e pela discriminação, busque resolvê-los respaldando-se em valores éticos. O indivíduo, independente de qualquer característica que venha a ser enquadrado, merece que sua dignidade seja respeitada (AGUILERA URQUIZA; MUSSI, 2013, p. 188).

Destaca-se que o ambiente escolar se torna essencial ao processo de transformação social sobre gênero e diversidade sexual. A compreensão coletiva de que “A orientação sexual e a identidade gênero são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem

¹⁹ Tradução livre: “As ações, normas ou estratégias utilizadas pelos Estados devem ser medidas pelo seu impacto na proteção e promoção dos direitos humanos e não em critérios de eficiência na execução das atividades. Então, o Estado deve atuar garantindo os direitos humanos, incorporando a visão de que o eixo central é o ser humano e que o objetivo de suas ações é que homens e mulheres [e grupo LGBTI] possam exercer plenamente seus direitos”.

ser motivo de discriminação ou abuso” (BRASIL, 2007b, p. 7) é fundamental para a superação das desigualdades de gênero e diversidade sexual que se manifestam, também, na escola.

Permitir que o aluno use o banheiro da escola que se sente mais confortável, de acordo com o gênero que expressa e reconhece para si, e tornar o respeito a essa escolha uma prática coletiva é educar em gênero e diversidade sexual. Promover a utilização de métodos contraceptivos, educar sobre sexualidade quando o aluno possuir idade para absorver e discernir a qualidade e importância daquelas informações, bem como enfrentar o abuso sexual e a violência contra a mulher e pessoas LGBTI é educar em gênero e diversidade sexual. Não incentivar comportamentos machistas ou a ideia de que é aceitável que meninos possuam rendimento escolar inferior, também. Pelos exemplos citados, percebe-se que a educação em gênero e diversidade sexual visa a atacar diferentes problemas de uma dinâmica que envolve gênero e sexualidade, problemas que têm reflexos na saúde e segurança públicas, na sociedade, no mercado de trabalho e na educação.

Contrariando a proposta de limitar ou proibir as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas, Bento (2008, p. 129) pontua que

[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em ‘evasão’. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão.

Como observado, a manutenção de um ambiente educacional que não respeita as diferenças resulta, entre outros, em evasão escolar, a qual se traduz em limitação do potencial educacional, menor participação política, econômica, cultural e social e desqualificação profissional. No caso das mulheres, é possível citar-se, ainda, a desvantagem para ascender profissionalmente e salários menores para funções equivalentes; bem como, no caso das mulheres negras, somam-se prejuízos do sexismo e do racismo (MOREIRA, 2017b, p. 33).

Aguilera Urquiza e Mussi (2013, p. 183), de igual forma, reconhecem que

Esse espaço/ambiente escolar, ao invés de ser um espaço acolhedor da diferença e democrático, por ser um espaço público e que deveria proporcionar possibilidades de participação cidadã, acaba transformando-se em ambiente hostil, que promove a violência física, em alguns casos, e violência simbólica com maior frequência. Esse contexto de conflito velado,

de violência simbólica, provoca a constante sensação de constrangimento e mal-estar na criança e adolescente, o que incide diretamente no processo de relacionamento interpessoal e, particularmente, no processo de aprendizagem.

A evasão, a violência física e simbólica e o *bullying* são problemas educacionais que podem ser enfrentados por meio de políticas educacionais de gênero e diversidade sexual. Ensinar o respeito à diferença é uma prática que se inicia no ambiente escolar, mas cujos efeitos se espalham por toda a vivência social, para além dos muros da escola.

Para demonstrar de que forma a escola tem lidado com a diferença, um estudo publicado em 2009 traz os índices de discriminação, preconceito e distanciamento social em escolas brasileiras, com diferentes recortes, entre eles, gênero e orientação sexual. O estudo, aplicado em 501 escolas, dos 27 Estados brasileiros, com a participação de 18.599 pessoas (estudantes, responsáveis, professores, diretores e outros profissionais), conclui que 93,5% dos/as entrevistados/as possuem algum nível de preconceito com relação a gênero e 87,3% quanto à orientação sexual (MAZZON, 2009).

Outro documento, o Relatório da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, também é conclusivo no sentido de que 60,2% dos jovens participantes se sentem inseguros em razão de sua orientação sexual na escola (ABGLT, 2016, p. 28); 42,8% pela forma como expressam o seu gênero (ABGLT, 2016, p. 28); e 14,2% em razão do seu gênero/identidade de gênero (ABGLT, 2016, p. 28). Além disso, 48% afirmam ouvir com frequência comentários LGBTfóbicos de seus pares (ABGLT, 2016, p. 19) e 55% relatam escutar comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans (ABGLT, 2016, p. 19).

O estudo ainda traz os números da violência escolar, que ocorre com base em orientação sexual, de acordo com alunos LGBTI. Muito além do *bullying*, a vida escolar de um aluno LGBTI é marcada por violências físicas e abusos sexuais (ABGLT, 2016, p. 19). Nesse sentido, a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil constata que:

[...] 73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual. 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual. 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola (ABGLT, 2016, p. 19).

Os índices apresentados evidenciam uma realidade preocupante sobre a condição de homossexuais, bissexuais, intersexos, travestis, transexuais e pessoas não-binárias nos espaços

escolares. Contata-se, portanto, que os índices de discriminação e preconceito por gênero e diversidade sexual estão presentes, também, na escola.

Nesse ponto, observa-se que, durante o desenvolvimento da pesquisa, evidencia-se certa dificuldade na localização de dados referentes ao assunto (índices e características dos tipos de discriminação) nos censos escolares oficiais, o que demonstra que o Estado ainda não reconhece a relevância da utilização de recortes de gênero e diversidade sexual na elaboração dos censos escolares anuais que realiza. As informações colacionadas acima proveem, em sua maioria, de pesquisas realizadas a partir de iniciativas sociais, e não estatais. A proposta de educar em gênero e diversidade sexual, que fundamenta esse trabalho, necessita atuação estatal positiva. Em razão disso, os dados dos censos escolares representam uma importante ferramenta que pode ser utilizada para delinear políticas educacionais, ou auxiliar na criação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)²⁰.

As políticas educacionais voltadas à elaboração de materiais pedagógicos e dos PPPs não podem invisibilizar questões de gênero e diversidade sexual, sob o risco de conceber um espaço escolar exclusivista. Para tanto,

[...] da identidade, da diferença e do outro é um problema pedagógico e curricular, especialmente, se o outro é o outro gênero, é a cor diferente, é a outra sexualidade, é a outra etnia, é a outra nacionalidade, é o corpo diferente. Problema maior ainda quando o outro não é aceito pela própria escola (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 41).

A escola, enquanto espaço constitucionalmente incumbido de promover a capacitação técnica, a formação cidadã e o desenvolvimento pleno dos brasileiros (BRASIL, 1988), deve cumprir com seu propósito de formação humanística do País (promoção do respeito às diferenças) e se tornar espaço seguro para a difusão de informações pedagogicamente estruturadas.

Questiona-se sobre a legalidade em se aplicar a Educação em Gênero e Diversidade Sexual e, conseqüentemente, promover a igualdade entre os gêneros e o respeito às múltiplas manifestações de gênero e possibilidades sexuais, nas escolas. À parte dos planos de educação, cuja análise acontece no próximo capítulo:

²⁰ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma exigência trazida pelo Art. 12, I, da LDB (BRASIL, 1966), que deve conter a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em atenção às normas comuns e a do sistema de ensino. Deve englobar a proposta curricular, diretrizes sobre a formação dos professores e diretrizes para a gestão administrativa e considerar tanto a realidade da escola, quanto a da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

A abordagem de gênero, raça e sexualidade na educação tem consistente base legal na Constituição Brasileira (1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão¹ e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Art. 16), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação; e na Lei Maria da Penha (2006), que estabelece em seu Art. 8º que a educação é estratégia fundamental para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres no país. O direito à abordagem sobre gênero, raça e sexualidade na educação também está previsto nas normativas internacionais de direitos humanos com peso de lei dos quais o Brasil é signatário: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), os Princípios de *Yogyakarta* (2006), sobre direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero, entre outras (BRASIL, 2018, p. 27).

O robusto conjunto de leis apresentado demonstra que nacional e internacionalmente, a Educação em Gênero e Diversidade Sexual é indicada como meio de promover o respeito à diferença e a proteção das minorias de gênero e sexualidade.

Em âmbito internacional, destaca-se o Princípio 16, que versa especificamente sobre as relações de diversidade e o direito à educação, dos Princípios de *Yogyakarta*, o qual dispõe que “Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características” (BRASIL, 2007b, p. 24). Para atingir esse fim, de acordo com o documento (BRASIL, 2007b, p. 24), os Estados deverão, dentre outros:

a) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos e das estudantes, funcionários/as e professores/ as no sistema educacional, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero; b) Garantir que a educação seja direcionada ao desenvolvimento da personalidade de cada estudante, de seus talentos e de suas capacidades mentais e físicas até seu potencial pleno, atendendo-se as necessidades dos estudantes de todas as orientações sexuais e identidades de gênero; c) Assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito aos pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidades de gênero; d) Garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares relacionadas a essas características (BRASIL, 2007b, p. 24).

Com isso, evidencia-se a existência de um compromisso firmado entre o Brasil e outros Estados soberanos de se enfrentar limitações a Direitos Humanos com base em gênero e diversidade sexual, ressaltando a necessidade de se produzirem leis e se adotarem posturas administrativas para o acesso e o tratamento igualitário dos estudantes, bem como garantir que a educação possibilite o pleno desenvolvimento da pessoa e a inclusão de novas metodologias para se melhorar a compreensão e o respeito às diversas manifestações acerca das orientações sexuais e de identidades de gênero.

Não suficiente, os Princípios de *Yogyakarta* (BRASIL, 2007b, p. 24) ainda estabelecem que é necessário o engajamento estatal para a criação de políticas educacionais com o especial fim de enfrentar a violência e educar em gênero e diversidade sexual, como se observa:

e) Assegurar que leis e políticas dêem [*sic*] proteção adequada a estudantes, funcionários/as e professores/ as de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente escolar, incluindo intimidação e assédio; f) Garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa; g) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que a disciplina nas instituições educacionais seja administrada de forma coerente com a dignidade humana, sem discriminação ou penalidade por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero do ou da estudante, ou de sua expressão; h) Garantir que toda pessoa tenha acesso a oportunidades e recursos para aprendizado ao longo da vida, sem discriminação por motivos de orientação sexual ou identidade de gênero, inclusive adultos que já tenham sofrido essas formas de discriminação no sistema educacional (BRASIL, 2007b, p. 24).

As informações extraídas demonstram que a Educação em Gênero e Diversidade sexual deve coexistir com a participação familiar. Todavia, a atuação do poder familiar não pode afastar a prevalência dos Direitos Humanos, tampouco sobrepor-se aos interesses estatais de igualdade, permitindo que pessoas continuem privadas de espaços e tolhidas em direitos. A Educação em Gênero e Diversidade Sexual que se propõe deve surgir a partir do diálogo entre escola, Estado, sociedade e família, visando ao melhor interesse da criança e em favorecimento de toda a coletividade.

De acordo com Mazzon (2009, p. 355),

[...] é preciso inicializar e potencializar esse processo por meios de ações corajosas, envolvendo disseminação de informações (condição necessária, mas não suficiente para a promoção de mudanças), realização de ações

específicas e pontuais, implementação de plano, que visem à mudança de comportamento e, principalmente, no longo prazo, ações que promovam a mudança de valores dos agentes escolares em relação à questão discriminatória.

O processo descrito demonstra que a disseminação de informações, representada pela Educação em Gênero e Diversidade Sexual, simboliza apenas um dos requisitos indispensáveis para a transformação social em gênero e diversidade sexual. O espaço escolar pode ser repensado para garantir melhorias nas percepções acerca do gênero e da sexualidade, os censos oficiais podem ser revistos para englobar informações de gênero e diversidade sexual, e os índices de evasão gerados pela discriminação precisam ser problematizados.

Transformar as relações de poder que envolvem gênero e diversidade sexual é democratizar espaços, direitos e cidadania, assim

[...] A proposta de uma perspectiva teórica e política da diferença é a de transformação das relações de poder, a criação de diálogos entre os subalternizados e os dominantes, tudo buscando efetivamente transformar a cultura hegemônica de maneira a democratizá-la (MISKOLCI; CAMPANA, 2015, p. 61).

O direito à diferença e o combate às discriminações são temas intimamente ligados à educação, por isso, é necessário que ganhem espaço nos PPPs. Há, inclusive, previsão legal nesse sentido:

[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) são nítidas ao enfatizar o direito à diferença e o combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas [*sic*], étnico-raciais e religiosas no cotidiano das escolas, e também que os projetos político-pedagógicos das escolas devem considerar esses aspectos (BRASIL, 2018, p. 128-129).

Entende-se que, o espaço escolar deve refletir acerca da realidade social que o cerca para que veja na diferença substrato para ensinar e aprender. Além disso, é necessário compreender que a discriminação em razão da diferença, presente nos espaços públicos e privados, está vinculada a fatores tais como cor de pele, classe econômica, nacionalidade, religião e condições físicas e mentais, e não apenas a gênero e orientação sexual. Diferenças que se concentram na escola.

Tavares (2018, p. 456), ainda observa que

[...] a escola deve ser o local em que se desperte a consciência crítica, sempre em atenção à realidade social e à valorização da diversidade. Ademais, o

direito à igualdade e a vedação ao tratamento discriminatório comportam ampla proteção, em especial no ambiente escolar, em que se prima pela formação integral do indivíduo.

Assim, assume-se que a Educação em Gênero e Diversidade Sexual tem base legal e fundamentos constitucionais e de Direitos Humanos para sua aplicação. Definir a melhor forma para inserir tais conteúdos nos ambientes escolares, de forma que possam ser assimilados pelos agentes presentes naquele espaço, é desafio que vai além das forças deste trabalho. É preciso o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento e, sobretudo, a garantia do debate sobre o tema.

Tornar o espaço escolar receptivo à diferença é fazê-lo democrático, aproximando a educação de seus fins constitucionais de preparação para o exercício da cidadania e desenvolvimento individual completo (BRASIL, 1988). Educar em gênero é permitir que o aluno se reconheça como sujeito de direitos e passe a identificar o próximo, também, dessa forma. Com isso, todos ganham em termos de cidadania.

2 EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: PLANOS DE EDUCAÇÃO

A inserção das temáticas de gênero e diversidade sexual nos PPPs da educação básica (BRASIL, 1996), conforme apresentado no capítulo anterior, tem o condão de aproximar o direito à educação do seu propósito constitucional de preparar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988), a partir do reconhecimento/respeito às diferenças (SANTOS, 2003, p. 53).

Ao instrumentalizar a formação para a cidadania, o espaço educacional atua com duplo efeito no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual. De um lado, permite que o aluno que desconhece as prerrogativas de Direitos Humanos, e que apresenta comportamentos misóginos²¹ e LGBTIfóbicos²², possa refletir acerca de sua conduta enquanto agente social, superando preconceitos e absorvendo noções de não-discriminação; proporciona o estímulo para que o educando passe a reconhecer o seu próximo, também, como sujeito de direitos: sem se importar com sua aparência, por quem este se atrai afetiva ou sexualmente, como prefere ser chamado(a), sexo biológico, dentre outros.

De outro lado, alarga dignidade humana, visibilidade, sensação de pertencimento e segurança para quem sofre ameaças ou lesões a direitos em razão do seu sexo biológico, pela maneira como manifesta o seu gênero ou a sua orientação sexual; considerando que esses itens convergem em discriminação combinados ou não e que, juntamente a eles, podem se somar outros fatores de vulnerabilização, tais como classe econômica, cor, condições físicas e mentais, etc. Nesse sentido,

A escola inclui e exclui de acordo com padrões fabricados de normalidade/anormalidade, competência/incompetência, aptidão/inaptidão,

²¹ “É o ódio ou aversão a mulheres e meninas. Embora sua manifestação mais evidente seja a violência machista (seja física, psicológica ou simbólica), também a humilhação, a discriminação, a marginalização e a objetificação sexual da mulher são formas de misoginia” (EL PAÍS, 2017, *on-line*).

²² “A homofobia gera e está presente em insultos, ofensas e caricaturas sobre os papéis de gênero (por exemplo, de homens afeminados e mulheres masculinizadas), chegando até a violência física – letal em determinados casos – sofrida por gays e lésbicas e por travestis. As agressões homofóbicas produzem reiteradamente no indivíduo agredido e na sua comunidade de pares a inferiorização. Operam como injúrias que se inscrevem no corpo e na memória da pessoa, formando a personalidade do indivíduo e a consciência coletiva. [...] A homofobia não só afeta a quem manifesta uma expressão de gênero diferente da esperada – e de quem se suspeita ter um desejo desviado, portanto, perigoso – mas também a todos os meninos, meninas e jovens que sofrem o terror de serem acusados de homossexuais. A homofobia instaura um regime de controle da conduta sexual e de adaptação aos padrões de gênero dominantes, presente na formação de todas e todos” (BRASIL, 2009a, p. 152). Já a transfobia “[...] representa uma das expressões mais violentas e nocivas da hostilidade por preconceito sexual. Enquanto os homens e as mulheres homossexuais têm a possibilidade de manter sua orientação em segredo – o que é frequentemente vivido como uma condenação ao silêncio – no caso das travestis (e, em certa medida, dos e das transexuais), acontece o inverso: pela sua expressão de gênero, elas estão permanentemente expostas a agressões” (BRASIL, 2009a, p. 153).

elementos muitas vezes ancorados em dados biológicos e/ou econômicos, como a cor da pele, o sexo e a classe a que pertencem (ANDRADE, 2018, p. 43).

Além disso, o espaço escolar, por si só, ainda representa um ambiente hostil às diversidades, marcado por diferentes tipos de discriminação (MAZZON, 2009). Dessa forma, educar em gênero e diversidade sexual é prática que deve ir além das salas de aula e da escola. Todos os agentes educacionais envolvidos no processo de formação, por sua vez, necessitam ser capacitados para atuar com questões de gênero e diversidade. Igualmente, os materiais pedagógicos devem ser repensados para promover o respeito às diferenças e eliminar conteúdos que perpetuam preconceitos e/ou negam a existência de identidades dissidentes (do padrão hétero e cisnormativo), respeitando-se, para tanto, critérios pedagogicamente estabelecidos.

Nesse sentido, Friederichs (2018, p. 71) pondera que:

Precisamos conseguir olhar a diferença sem ter a necessidade de enquadrá-la em classificações binárias e em escalas hierárquicas que atribuem valores aos corpos conforme a cor da pele, o sexo anatômico, a posição de gênero assumida, a sexualidade experimentada. Apenas assim poderemos trabalhar para combater as desigualdades e quaisquer outras formas de discriminação, visibilizando (e não hierarquizando) as diferenças na escola.

A hierarquização citada pelo autor (*Id.*, 2018, p. 71) é aquela que impõe um caráter de “anormalidade” aos comportamentos LGBTI e subjugua a mulher (gênero feminino) em favor do homem (gênero masculino), mormente do homem hétero e cis, branco e de classe média (detentor do poder simbólico e tido hierarquicamente como dominante), naturalizando as desigualdades que, por vezes, assolam a existência de mulheres e pessoas LGBTI.

A inserção desses conteúdos em sala de aula, em um primeiro momento, demanda previsão legal e, posteriormente, interesse público para a sua execução. A fim de colacionar as principais medidas tomadas pelo poder público para garantir a aplicação da Educação em Gênero e Diversidade Sexual nas escolas brasileiras, destaca-se a previsão do PNEDH (BRASIL, 2007, p. 20), que estabelece como ação programática para a educação básica (BRASIL, 1996):

[...] Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007, p. 20).

Como se vê, o documento – que visa a estabelecer as diretrizes para o ensino em Direitos Humanos no País – reconhece necessária e prevê legalmente a inserção das temáticas de gênero e diversidade nas salas de aula. Propõe, para tanto, o ensino crítico apto a problematizar a diferença e a desigualdade e construir uma nova cultura em Direitos Humanos sobre gênero e diversidade sexual.

Como meio de se procedimentalizar a disposição do PNEDH (BRASIL, 2007, p. 20), e capacitar os agentes responsáveis, garantindo a formação continuada de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, em 2009, o Governo Federal lança o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (BRASIL, 2009a). Tal iniciativa fundamenta-se na ideia de que

A promoção de políticas educacionais públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação demanda, de um lado, medidas de ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros. De outro, são necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação. Historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não têm respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas (BRASIL, 2009a, p. 262).

Em 2011, há também a criação do material “Escola Sem Homofobia²³” (BRASIL, 2011), encomendado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados ao Ministério da Educação e elaborado em parceria com ONGs especializadas (EL PAÍS, 2018, *on-line*), com o objetivo de

[...] contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar (BRASIL, 2011, p. 9).

²³ O material é dividido em três partes (subdivididas em tópicos) e dois anexos com sugestões de atividades didáticas e indicações de como utilizar os materiais por meio de vídeo. Ao final de cada tópico, são propostas dinâmicas a serem trabalhadas em sala de aula e na formação de professores. Além disso, destaca a necessidade de se promover a participação da comunidade escolar e da família para escolher os melhores meios para se educar em gênero e diversidade sexual. Por fim, apresenta sugestões para engajar toda a sociedade (BRASIL, 2011).

Ressalta-se que o material, pautado na promoção de valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual, não chega a ser inserido nas escolas, uma vez que é vetado pela então presidenta Dilma Rousseff (XIMENES, 2016, p. 50). Nesse ponto, acompanha-se Oliveira Júnior e Maio (2017, p. 143), para quem:

Embora o Ministério da Educação tenha privilegiado algumas estratégias, como o Programa Brasil Sem Homofobia, o Projeto Escola Sem Homofobia e o Kit de Combate e Prevenção à Homofobia, a estruturação de uma sociedade heteronormatizada tem protelado a aplicação de algumas dessas ações.

Essas ações voltam a ganhar notoriedade e ser debatidas nas eleições de 2018 (EL PAÍS, 2018, *on-line*), ocasião em que são apelidadas de “*kit gay*” e utilizadas como exemplificação de uma suposta doutrinação em gênero e diversidade sexual que estaria se instalando nas escolas por interesses ideológicos e partidaristas (de esquerda). Ao contrário do caráter subversivo atribuído à proposta, a principal meta do “Escola sem Homofobia” é “[...] contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT” (BRASIL, 2011, p. 9), o que não tem caráter subversivo ou ideológico, apenas trata de Direitos Humanos.

Tanto o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (BRASIL, 2009a) quanto o material “Escola Sem Homofobia” (BRASIL, 2011) representam tentativas de se institucionalizar, nacionalmente, a Educação em Gênero e Diversidade Sexual. O empenho durante o período eleitoral de 2018 em depreciar os propósitos do “*kit gay*”, independentemente da sua conotação partidária, demonstra que os temas da diversidade foram associados a uma bandeira de esquerda e, por isso, devem ser considerados “interesses políticos”, e não sociais.

Ensinar sobre gênero e diversidade sexual não pode ser confundido com um posicionamento político, tampouco como uma ideologia, porque não é isso. Trata-se de reconhecer a importância do respeito à diferença para a conquista da paz social e de garantir dignidade para quem falta. É uma diretriz de Direitos Humanos que reconhece a importância do enfrentamento às discriminações para que todos possam alcançar cidadania.

Tratar de gênero e diversidade sexual é, dessa maneira, educar em Direitos Humanos (BRASIL, 2018, p. 19). É expandir a cidadania para fins de justiça social e inserir nas salas de aula valores, atitudes e comportamentos por meio de políticas educacionais voltadas para a construção de cultura de Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 13), pois

[...] a escola não pode ser pensada como um lugar separado da sociedade. Pelo contrário, ela é uma instituição social como outras e, neste sentido [...] ela assume objetivos que, na sua definição mais ampla, são aqueles da própria sociedade. Por isso, não seria possível discutir sobre etnocentrismo, preconceito e racismo sem nos dedicarmos a refletir sobre como e por que meios tais questões se projetam no cotidiano escolar (BRASIL, 2009a, p. 240).

Para definir quais conteúdos devem ser abordados e problematizados na escola, os Planos de Educação são constitucionalmente incumbidos de articular todo o sistema nacional de educação, em períodos de dez anos, para que funcione em regime de colaboração, bem como definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a sua implementação, assegurando a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1988). Tem como objetivos, dentre outros, a “[...] universalização do atendimento escolar [...]” (BRASIL, 1988) e a “[...] promoção humanística [...] do País” (BRASIL, 1988).

Este capítulo, por sua vez, visa a demonstrar a importância dos Planos de Educação nacional (BRASIL, 2014), estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e municipal (CAMPO GRANDE, 2015) para a construção democrática do ambiente escolar e do ensino, bem como abordar o contexto sócio-político que deu origem ao documento nacional vigente, o PNE que abarca o período de 2014-2024 (BRASIL, 2014), relacionando-o, ainda, ao momento atual, no qual se discute a inclusão (ou não) do programa “Escola sem Partido”, nas diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), por meio do PL nº 246 (BRASIL, 2019b)²⁴.

Antes disso, em atenção à metodologia de Marrara (2014, p. 31) apresentada nas Notas Introdutórias, é necessário destacar que a etapa de número 1 (escolha dos objetos de comparação) já se encontra devidamente superada, a partir da escolha dos Planos. Além disso, as etapas de número 2 (apresentação das características e funções jurídicas de cada objeto nos respectivos ordenamentos jurídicos) e número 3 (contextualização de cada objeto sob a perspectiva macro jurídica e, quando possível e necessário, sob a perspectiva extrajurídica) guardam semelhanças entre si, enquanto características, funções jurídicas e no contexto macro e extrajurídico, por isso os itens 2 e 3 são explorados de forma conjunta ainda neste tópico.

Retomando-se a reflexão para a temática da organização educacional por meio dos Planos de Educação, Ranieri (2018, p. 44) destaca que “Os Planos Nacionais de Educação, a seu turno, previstos no Art. 214 da Constituição Federal, são instrumentos de planejamento de

²⁴ A presente dissertação toma como bases para apresentar o programa “Escola sem Partido” o PL nº 246 (BRASIL, 2019) e o PL nº 867 (BRASIL, 2015c), que tramitou até dezembro de 2018. Destaca-se, ainda que “O movimento criou recentemente uma ‘Associação Escola Sem Partido’ para ter uma entidade com a qual pudesse recorrer à Justiça em casos que julgasse relevantes. E a primeira ação por eles promovida foi contra o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), devido ao tema da redação do ENEM de 2015, que tratava de violência contra as mulheres, tema que julgaram doutrinador e partidário” (MANHAS, 2016, p. 21).

políticas públicas no setor educacional que orientam a ação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios”.

Isso demonstra a relevância do documento para a atuação dos Entes Federativos. Os planos de educação são a principal ferramenta de organização educacional, direcionando competências e atribuições e apresentando matérias de interesse, problemas a serem solucionados e projeções para a educação no período de dez anos (BRASIL, 1988).

O surgimento de um documento de tamanha relevância para a educação atende ao princípio da eficiência que deve pautar a Administração Pública (BRASIL, 1988), concentrando em si fonte para a elaboração de políticas públicas específicas. Historicamente:

A ideia da planificação educacional não é nova. Os Pioneiros da Educação Nova, em 1932, em conhecido manifesto, propugnavam por um plano geral, de estrutura orgânica, visando a ampla acessibilidade escolar. A Constituição de 1934 atribuiu à União tal competência (art. 150, a), a cargo do Conselho Nacional de Educação. Governos sucessivos e Constituições sucessivas não deram continuidade ao ideal da planificação, sendo apenas com a CF 1988 que, no plano do direito, o desiderato se efetivou. Na prática, porém, o que se tem observado, é que as metas do atual plano, assim como as do que o antecedeu (instituído pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001), não são integralmente cumpridas nos prazos fixados pela lei. Entre as 20 metas do atual plano, uma das maiores dificuldades é a universalização do ensino médio, prevista para 2016 e não alcançada (RANIERI, 2018, p. 44).

Em que pese ser aprovado como Lei, tornando-se um conjunto de obrigações jurídicas assumidas, dentro de sua competência, pela União, os Estados, os Município e o Distrito Federal, não tem se verificado o cumprimento integral das metas dispostas nos documentos, de forma que, na versão mais recente do PNE para 2014-2024 (BRASIL, 2014) ainda se fazem presentes metas referentes a problemas tais como analfabetismo, evasão escolar, dentre outros.

Compreender a relevância dos Planos de Educação para o sistema educacional, por sua vez, remonta à aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), que

[...] mudou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória da Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (ALVES, 2018, p. 118).

Para o integral cumprimento das metas e diretrizes estabelecidas nos Planos de Educação é preciso comprometimento estatal. A previsão de recursos orçamentários para a execução dos documentos precisa estar acompanhada de planejamento estratégico, políticas públicas efetivas e valorização da educação.

Sobre a perspectiva extrajurídica do surgimento do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), do PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e do PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015) pensa-se que, se de um lado há tentativas do Governo Federal para aplicar a Educação em Gênero e Diversidade Sexual (BRASIL, 2009a), a aprovação do PNE (BRASIL, 2014) demonstra que a temática ainda não está pacificada. Da elaboração à aprovação do documento, a maior polêmica dos debates gira em torno das temáticas de gênero e diversidade, culminando na supressão das expressões “gênero”, “raça” e “orientação sexual” da versão final do documento e na sua substituição por “todas formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Nesse sentido, descreve Temer (2018, p. 440-441):

Recentemente, têm surgido no Brasil grandes debates em torno da possibilidade ou não de as escolas abordarem questões relacionadas a identidade de gênero. Tais debates teriam se acirrado com a exclusão, no Plano Nacional de Educação, da palavra gênero. A corrente que defende ser equivocada a abordagem de questões relacionadas a identidade de gênero nas escolas passou a valer-se dessa supressão, afirmando que o objetivo de tal ato foi justamente indicar que tais assuntos não devem ser abordados por professores. Seguindo esta lógica, Municípios e Estados também passaram a suprimir o termo de seus respectivos planos. [...] Não obstante, Municípios e Estados passaram a elaborar projetos de lei vedando a abordagem de questões de gênero e orientação sexual nas escolas.

Em resistência à Educação em Gênero e Diversidade Sexual, o termo “ideologia de gênero” passa a ser empregado para atribuir às discussões sobre a temática um viés de subversão, o que afeta a criação e o avanço de políticas públicas que, de alguma forma, visam a garantir ou ampliar Direitos Humanos para mulheres, pessoas não-heterossexuais e demais identidades dissidentes (JUNQUEIRA, 2017, p. 222).

A Educação em Gênero e Diversidade Sexual, portanto, acaba resumida a uma espécie de ideologia capaz de transformar pessoas hétero em homossexuais e pessoas cisgênero em transgêneros e, assim, destruir a instituição familiar e ameaçar a moralidade estatal (CARA, 2016, p. 44). Ao diminuir tudo o que se propõe com a inclusão dessas temáticas nas salas de aula a um alarmismo conservador, acaba-se por inferiorizar os objetivos, que justificam a existência da proposta, de promover a igualdade entre os gêneros; ensinar pedagogicamente sobre sexualidade, métodos contraceptivos e levar informações de enfrentamento à cultura do

estupro, do abuso infantil. É ensinar o respeito à diferença, seja ela de gênero, de raça, de cor, de classe econômica, de orientação sexual, de características físicas ou mentais, etc.

A Educação em Gênero e Diversidade Sexual propõe disseminar práticas que podem afetar positivamente a coletividade, além da sua própria razão de existir: o gênero e a diversidade. Ao ensinar meninos a se tornarem menos violentos e mais pacíficos é possível reduzir índices de violência. Ao ensinar meninas a se emanciparem economicamente e socialmente, e meninos a respeitá-las, é possível enfrentar a violência (mesmo simbólica) contra mulheres, os índices de abuso sexual e a desigualdade de gênero.

Muito se discute sobre a existência ou não do que se passa a denominar “ideologia de gênero”, e se as propostas da Educação em Gênero e Diversidade Sexual nascem de uma ideologia. Junqueira (2017, p. 234), sobre o tema, esclarece:

‘Teoria/ideologia de gênero’, portanto, existe e **não corresponde e nem tampouco resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTI**. É, em vez disso, um dispositivo de origem vaticana urdido para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais. Não por acaso, o sintagma é brandido como um *slogan* contrário à adoção da perspectiva de gênero ou da promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero em políticas públicas, no mundo social ou na vida cotidiana em geral. (grifo nosso)

O autor aponta que o surgimento do termo “ideologia de gênero” guarda origens católicas e não se refere aos estudos do gênero. Aos poucos, a perspectiva religiosa sobre o gênero e a sexualidade extrapola o âmbito privado e adentra o espaço público, por meio de discursos que confundem interesses públicos e privados. A ideia de ameaça à moralidade e aos valores tradicionais é associada à temática e vai sendo absorvida pelas famílias. Cria-se, com isso, um temor social sobre o gênero e a sexualidade, acompanhado de controle estatal mais incisivo. Nesse sentido,

[...] impetuosa tem sido a defesa da primazia (ou da exclusividade) da família na educação moral e sexual dos filhos. Afinal, de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por da [*sic*] parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do *gender*, teriam se convertido em ‘campos de reeducação e doutrinação’. [...] Ali, a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do ‘direito a uma escola não-ideológica’ ou a uma ‘escola sem gênero’. Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem ser percebidas e denunciadas

por esses movimentos como uma ‘ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência’ daquelas famílias cujos valores morais e religiosos (de ordem estritamente privada) são, segundo eles mesmos, inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos [...] (JUNQUEIRA, 2017, p. 232).

Ao limitar as informações sobre gênero e diversidade sexual unicamente àquelas de interesse da família, em sua maioria de caráter hétero e cisnormativo, limita-se o direito à informação que crianças e adolescentes possuem de conhecerem a si e a seu próximo, e desenvolverem-se conforme uma ética da coletividade. A imposição de uma lógica moral, quase sempre de procedência religiosa, por sua natureza subjetiva, não guarda similaridade ao que dispõe o texto Constitucional, quando aborda a laicidade do Estado e a dignidade da pessoa humana como base de sua organização (BRASIL, 1988). É a sobreposição dos interesses privados no espaço público, negando existências, identidades e cidadania para pessoas que fogem à suposta “normalidade”.

Nesse sentido, está proposto que a escola se torne indiferente às questões de gênero e diversidade sexual, à suposta “ideologia de gênero”, atribuindo unicamente aos pais o poder/dever de educar em gênero e diversidade sexual. Sobre esse posicionamento, Xavier Filha (2015, p. 20) elabora:

A sexualidade é um campo eminentemente político, não restrito ao âmbito familiar. Evidência disso é o fato de o assunto dominar os ambientes públicos nos últimos meses. Sexualidade e gênero são campos minados por discursos sociais, culturais e históricos de grupos religiosos, científicos, moralistas, pedagógicos, dentre tantos outros. São temáticas a serem discutidas nas instituições educativas, espaço que deveria ser aberto ao debate, ao livre pensamento, ao aprendizado de se pensar diferente, de questionamentos sobre o que se convencionou ser verdade predominante e indiscutível. [...] A prática relativa à educação para a sexualidade e a igualdade de gênero não pretende utilizar discursos universalizantes e moralizantes. Ao contrário, pretende constantemente instigar a reflexão e a problematização, buscando aprender junto com as crianças e as famílias.

Proibir o debate é permitir que práticas discriminatórias limitem oportunidades e direitos. A transformação social em gênero e diversidade deve surgir do diálogo entre instituições, incluindo-se a família, e por diferentes áreas do conhecimento. A escola tem papel importante nessa dinâmica. Louro (1997, p. 81), em raciocínio semelhante ao de Xavier Filha (2015, p. 20), assegura:

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de ‘educação sexual’, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A

sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’ (LOURO, 1997, p. 81).

Questionando-se quais entes federativos têm competência para proibir/limitar a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, em relação à competência dos Municípios, Temer (2018, p. 445-446) expõe:

A respeito dos Municípios, a resposta nos parece mais fácil, vez que uma leitura atenta dos dispositivos constitucionais sobre o tema indicam [*sic*], de modo aparentemente inequívoco, que não. Ora, se a competência para legislar sobre diretrizes e bases da Educação Nacional é privativa da União (segundo a literalidade do dispositivo constitucional) e para legislar sobre educação, mediante normas gerais, é da União, Estados e Distrito Federal, parece clara a intenção do constituinte originário em não estender este poder para os Municípios. [...] Percebe-se, assim, que os Municípios, ao elaborarem leis ou projetos de lei visando coibir a abordagem de gênero e orientação sexual nas escolas, incorrem em patente inconstitucionalidade formal, face a incompetência para legislar sobre o tema (TEMER, 2018, p. 445-446).

De acordo com o posicionamento da autora (*Id.*, 2018, p. 445-446), falta competência aos Municípios para legislar, proibindo ou limitando a abordagem das temáticas nas salas de aula de circunscrição. Pelo contrário, os Municípios devem acompanhar as previsões do PNE, combinadas com as disposições constitucionais e leis infraconstitucionais, para garantir a plena aplicação da legislação educacional.

Já sobre a competência dos Estados para a regulação das atividades educacionais proibindo a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, Temer (2018, p. 447-448) afirma que:

O fato de a Constituição prever competência legislativa plena para os Estados caso não exista lei federal sobre normas gerais (art. 24, § 3º) também não é suficiente para justificar a edição de leis sobre gênero por parte deste ente, vez que há uma expressão bastante limitante neste dispositivo, qual seja, ‘para atender a suas peculiaridades’. Ou seja, a ausência de normas gerais apenas possibilita a competência legislativa plena dos Estados para o fim específico de atender suas peculiaridades. Ora, acredito que não há dúvidas de que questões relacionadas a identidade de gênero não são constituem peculiaridade de um ou outro Estado-membro. [...] Conclui-se, assim, que os Estados também não detém [*sic*] competência legislativa para elaborar leis que vedem a chamada ‘Ideologia de Gênero’ nas escolas (TEMER, 2018, p. 447-448).

Apesar da existência de competência estatal para legislar concorrentemente sobre assuntos atinentes à educação, pela análise do texto de Lei (BRASIL, 1988) essa competência

só subsiste em caso de inexistência de Lei Federal sobre normas gerais, para atender a peculiaridades do aludido Estado.

Por se caracterizar como de interesse coletivo, as questões de gênero e diversidade sexual na escola impendem ser debatidas nacionalmente. A própria polêmica que permeia o assunto justifica a sua necessária discussão, envolvendo os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, diferentes áreas do conhecimento e a sociedade civil organizada.

Entende-se que “Quando o assunto é ‘gênero e orientação sexual’ é difícil vislumbrar, no cenário atual, alguma espécie de interesse regional ou local que legitime a atuação do legislador estadual e municipal, sem que exista restrição de direitos” (TAVARES, 2018, p. 468). Dito isso,

Tratar de questões referentes a gênero e orientação sexual envolve dignidade humana, igualdade, direitos fundamentais, não discriminação, autodeterminação e liberdade individuais. Tais direitos e valores não só ultrapassam, e muito, o âmbito municipal, como superam inclusive as barreiras nacionais (TEMER, 2018, p. 446).

Acompanhando-se o posicionamento de Temer (2018, p. 446), as questões de gênero e diversidade sexual devem ser reguladas por uma lógica de Direitos Humanos. Como já demonstrado neste trabalho, inúmeros são os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil para a promoção da igualdade entre os gêneros e o respeito às diferenças de cunho sexual.

Para fins de competência para o debate sobre a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, entende-se, dessa forma, que as temáticas de gênero e sexualidade são de interesse geral em razão de seu conteúdo e de seus destinatários, o que extrapola os interesses estaduais e municipais, devendo ser tutelado pelo legislador nacional (TAVARES, 2018, p. 467).

Destaque-se, também, que não existe interesse constitucional em se controlar o tipo de informação ensinada na escola. Pelo contrário, de acordo com o que dispõe o inciso II, do Art. 206, da CRFB (BRASIL, 1988), figura como princípio do ensino brasileiro, dentre outros, “[...] a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. A preocupação com o ensino plural e inclusivo enseja na replicação da redação acima exposta no inciso II, do Art. 3º, da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Em que pese a designação constitucional (BRASIL, 1988) de que o ambiente escolar deve ser pautado, sobretudo, na democratização das fontes de ensino e liberdade de cátedra/aprendizado, a tramitação de projetos de lei referentes ao “Programa Escola Sem

Partido²⁵”, instrumentalizados pelo Movimento Escola Sem Partido (ESP), atestam a existência de um movimento político interessado em proibir a abordagem dos conteúdos de gênero e sexualidade na escola. Ressalta-se que,

O movimento Escola Sem Partido (ESP) é a mais ruidosa articulação social que se constituiu contra o reconhecimento, no Brasil, da diversidade enquanto componente necessário do direito à educação escolar. Seu objetivo é promover mudanças na estrutura jurídica de proteção ao direito à educação, de forma a limitar aprioristicamente a liberdade de ensinar, além de vedar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nos campos de gênero, sexualidade e formação cidadã (XIMENES, 2016, p. 50).

O PL nº 867 (BRASIL, 2015c), com arquivamento ao final de 2018, representa a tentativa de incluir, dentre as diretrizes e bases da educação nacional, o programa “Escola Sem Partido”, alterando a redação da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Por meio das propostas do Programa, os princípios que regem o direito à educação seriam alterados, e novas diretrizes para o ensino estariam instituídas. Destaca-se que aludido Projeto estabelece, dentre seus anexos, os “deveres do professor”.

De acordo com a proposta do PL nº 867 (BRASIL, 2015c), seria princípio da educação, alterando-se a atual redação do Art. 3º da LDB (BRASIL, 1996), dentre outros, o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico e a liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência (Art. 2º) (BRASIL, 2015c). O dispositivo ainda prevê que “São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (Art. 3º) (BRASIL, 2015c).

Sobre a atuação dos professores, o Projeto estabelece que, no exercício de suas funções, o profissional:

[...] I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; [...] IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais [*sic*] e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias

²⁵ Em que pese a abordagem do PL nº 867/2015 (BRASIL, 2015), popularmente conhecido por “Projeto Escola sem Partido”, e sua versão mais recente, o PL nº 246/19 (BRASIL, 2019), neste trabalho, seus fins atendem ao propósito de contextualizar o surgimento dos Planos de Educação a seguir analisados. Todavia, há interesse na produção de futuras pesquisas mais profundas sobre referidos Projetos e quais os possíveis impactos em caso de aprovação das medidas trazidas nas propostas.

convicções; VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2015c).

Propõe o controle estatal da profissão, ao inferir que “[...] as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato [...]” e que as reclamações “[...] deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade [...]” (BRASIL, 2015c).

Pelos conteúdos apresentados acima, o que se extrai da redação do PL nº 867 (BRASIL, 2015c), no que se refere às temáticas de gênero e diversidade, é que há uma confusão entre o que seria uma “prática de doutrinação ideológica”, recorrentemente aplicada no texto do Projeto e impulsionada pelo caráter de ameaça social atribuído à suposta “ideologia de gênero”, e o real objetivo da Educação em Gênero e Diversidade Sexual: o de, a partir das informações didaticamente difundidas, promover a reflexão sobre democracia, respeito às diferenças, não-discriminação, invisibilidade social e a (des)necessidade de se estabelecer padrões e limitar a realização pessoal alheia, fomentando o surgimento de uma nova compreensão sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual. Outro ponto a se destacar, também validado no referido Projeto, é a atribuição aos pais ou responsáveis o papel de único transmissor de “convicções morais” à criança e ao adolescente.

Já o PL nº. 246 (BRASIL, 2019b), que surge após o fim da tramitação do PL nº. 867 (BRASIL, 2015), prevê expressamente que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, deverão observar, dentre outros:

[...] II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania; [...] IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (BRASIL, 2019b).

Destaca-se, ainda, que “Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” (BRASIL, 2019b); “Art. 3º É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa” (BRASIL, 2019b) e “Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do

direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola” (BRASIL, 2019b).

Com isso, evidencia-se que a nova redação do Programa “Escola sem Partido” prevê expressamente a proibição da abordagem das questões de gênero, sob risco de prejudicar o amadurecimento sexual dos alunos. Referido dispositivo ignora que muitas crianças e adolescentes só acessam informações sobre seu corpo e sua sexualidade na escola.

Na seção de justificção, o PL nº. 246 afirma que

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2019b).

A ameaça de possível “conversão” sexual estruturada pela suposta “ideologia de gênero” é altamente aplicada para dar um caráter subversivo às temáticas de gênero e diversidade. Os PL aqui apresentados são exemplos da tendência legal de se proibir a pluralidade de informações sobre gênero e diversidade nas escolas, em defesa da moralidade e do conservadorismo.

Em resposta às tentativas de limitar a atuação docente e proibir a abordagem do gênero, sexualidade e outras temáticas na escola, cria-se o “Manual de Defesa Contra a Censura na Escola” (BRASIL, 2018), visando a buscar respostas legítimas e adequadas às violações de censura no espaço escolar (BRASIL, 2018, p. 3)

O Manual destaca que “[...] tão importante quanto ouvir as inquietações de famílias e estudantes é afirmar o dever de escolas, profissionais de educação e secretarias de educação em promover um ambiente democrático [...]” (BRASIL, 2018, p. 6). Dessa forma,

[...] a participação das famílias não pode ser usada para limitar o direito constitucional de suas filhas e seus filhos ou de filhos e filhas de outras famílias a uma educação crítica e criativa, que contemple várias visões de mundo, estimule a capacidade de refletir e de pesquisar a realidade e que os prepare para uma sociedade cada mais complexa e desafiante. Muitas vezes, mobilizadas pelo desejo de proteção de suas filhas e seus filhos, várias famílias acabam contribuindo para que crianças e adolescentes cresçam despreparados e vulneráveis para enfrentar o mundo e para atuarem conscientemente pela superação das desigualdades, discriminações e violências nas suas vidas e na sociedade brasileira (BRASIL, 2018, p. 5).

Analisando-se ambos os projetos, em uma perspectiva na qual são os filhos quem melhor dominam as tecnologias da informação, parece utópico o objetivo de limitar a informação acessada por eles. Pelo contrário, atribuir critérios didáticos e de qualidade a esses conteúdos de informação, é garantir que crianças e adolescentes consumam conteúdos esclarecedores e coerentes com o que prevê o texto constitucional brasileiro (BRASIL, 1988) e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

Ao obstar a difusão dessas informações com base em uma suposta deturpação da infância e da juventude, incorre-se em dois equívocos: o primeiro, de viés psicológico, ampara-se na falsa ideia de que a sexualidade é um componente exclusivo da vida adulta, ignorando o fato de que “crianças são seres sexuados e se expressam como tais” (XAVIER FILHA, 2016, p. 89); o segundo, de viés social, ignora a realidade empírica na qual crianças e adolescentes, a partir do acesso a diferentes plataformas digitais, acessam o conteúdo que desejam, sem qualquer fiscalização dos pais ou critério de qualidade.

Com relação ao segundo item, a Educação em Gênero e Diversidade Sexual institucionalizada, ministrada com base teórica, metodologia pedagógica e profissionais capacitados, ao contrário, eleva a qualidade da informação sobre a temática que, inevitavelmente, acessa esse público.

Assim, retomando-se o que propõe o Programa “Escola sem Partido”, qual seja limitar a liberdade de cátedra e as informações difundidas em sala de aula, dentre as quais encontram-se as questões de gênero e diversidade sexual, acompanha-se o entendimento de Xavier Filha (2016, p. 89), para quem:

As crianças se expressam sexualmente sobre suas curiosidades, seus desejos de saber, sobre formas de dizer que são seres sexuados e que pensam a respeito, que dialogam, à sua maneira, sobre como entendem as relações do mundo social e cultural. Querem falar sobre suas dúvidas e curiosidades e tais expressões não as tornam maliciosas, perigosas e, muito menos, perversas... O que percebemos, nos últimos anos, sobretudo com as pessoas que dizem que estamos vivendo um período de inclusão da chamada ‘ideologia de gênero’ nas escolas – conceito equivocado e incorreto –, é que as ações da maioria das pessoas adultas revelam desconhecer a construção da infância, da criança, de sua sexualidade e da constituição da identidade de gênero, bem como revelam desconhecer o próprio conceito de gênero. Estes discursos, em vez de possibilitar o diálogo, acabam, pelo contrário, por aprisionar as crianças sob muitas formas de vigilância, disciplinamento, uniformização e universalização do que é ser criança e viver a sexualidade.

Com isso, percebe-se que a garantia da democracia se dá, também, pelo acesso a uma pluralidade de informações voltadas à construção de uma sociedade verdadeiramente “livre, justa e solidária”, como prevê o Art. 3º, inciso I, da CF/88 (BRASIL, 1988). Ademais, evitar alterações legislativas que visem à supressão/restrição de direitos fundamentais deve ser medida imperiosa em uma perspectiva de Direitos Humanos. A proibição da Educação em Gênero e Diversidade Sexual nega dignidade humana, direito à informação e cidadania e compromete o desenvolvimento sustentável. Nessas circunstâncias,

Destaca-se ainda que a censura e a perseguição contra profissionais de educação, o silenciamento de estudantes e a proibição da abordagem sobre gênero e sexualidade nas escolas são contrários à implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), metas internacionais acordadas pela Assembleia das Nações Unidas para 2030. Em especial, comprometem frontalmente o alcance da ODS 4 (garantia de educação de qualidade), ODS 5 (igualdade de gênero na sociedade), ODS 10 (redução das desigualdades sociais) e ODS 16 (paz, justiça e fortalecimento de instituições democráticas) (BRASIL, 2018, p. 28).

É preciso que se entenda que a educação é instrumento para difusão da democracia e dos valores de Direitos Humanos, e a escola é demarcada pela diferença, com diferentes recortes de classe social, gênero, orientação sexual, raça, cor, religião, etc. Invisibilizar diferenças não faz com que elas não existam. Por isso,

A escola pode tanto dar continuidade a preconceitos e estereótipos como favorecer a criação de espaços em que se discutam as diferenças e o respeito às diversidades [...]. Precisamos pensar um currículo e uma pedagogia da diferença que desestabilizem verdades tidas absolutas, colocando em xeque hibridismos, nomadismos, cruzamentos de fronteiras, ou seja, que favoreça formas de experimentação e respeite toda e qualquer diversidade. Possuímos em nosso contexto uma multiplicidade de experiências que não podem ser reduzidas a normas específicas. Esse processo precisa ser contínuo e é importante para a quebra de paradigmas no campo dos gêneros, sexualidades e suas diversas possibilidades (FURLAN; MAIO, 2016, p. 173-174).

A consolidação de um Estado Social Democrático deve permitir que, sem distinção, todos possam ocupar espaços e ter respeitada a sua dignidade. Tão logo, informar sobre a multiplicidade de possibilidades que envolvem gênero e diversidade sexual é permitir o autoconhecimento e a descoberta do próximo, enquanto possuidor de direitos, de cidadania (ARENDR, 2012, p. 403).

Ao abordar a importância constitucional dos planos de educação e explicar como se dá a sua previsão jurídica, conclui-se a etapa 2 (apresentação das características e funções

jurídicas de cada objeto nos respectivos ordenamentos jurídicos) da metodologia de Marrara (2014, p. 31). Ao explicar o contexto de aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e expandir o diálogo sobre “ideologia de gênero” e a proibição da Educação em Gênero e Diversidade Sexual por meio do “Programa Escola Sem Partido, igualmente, ultrapassa-se a etapa 3 (contextualização de cada objeto sob a perspectiva macro jurídica e, quando possível e necessário, sob a perspectiva extrajurídica) (MARRARA, 2014, p. 31). Os próximos itens concentram sua narrativa na análise comparativa do PNE 2014-2024, do PEE-MS 2014-2024 e do PME-CG 2015-2025, a fim de contemplar as etapas 4, 5 e 6 de Marrara (2014, p. 31).

Assim, evidencia-se que a limitação/proibição da Educação em Gênero e Diversidade Sexual nas escolas contraria o ideal democrático do ensino, de garantir a pluralidade de fontes, de liberdade de cátedra e de tipos de informação que são difundidas na escola, e impõe aos estudantes um controle estatal que, de alguma forma, pode vir a negar-lhes suas identidades e o seu desenvolvimento pleno. Se a escola – espaço onde a diferença está concentrada – hierarquiza os sujeitos e censura os conteúdos que podem ser abordados, perde-se em cidadania (ARENDDT, 2012, p. 403), pois inevitavelmente é negado o direito ao tratamento digno e de acesso à informação.

Além disso, há de se destacar que

O direito de escolha dos pais, não pode ser interpretado como um direito absoluto que se sobreponha aos objetivos educacionais públicos definidos nas normas educacionais, nos projetos pedagógicos e na abordagem didática dos docentes. Dizer isso, por outro lado, não esvazia o direito dos pais, já que esses continuarão atuando nas demais dimensões da educação sobre as quais é praticamente nula a intervenção direta dos agentes estatais (XIMENES, 2016, p. 56).

A prevalência dos Direitos Humanos sobre os interesses privados representa a consolidação do Estado Social de Direitos. A gestão democrática do ensino deve envolver a família, todavia, não pode ser argumento para restrição de direitos legalmente previstos. É necessário que família, educadores, estudantes, movimentos sociais, etc. se somem aos debates para auxiliar na construção da perspectiva do gênero e da diversidade sexual a ser aplicada na escola, visando ao interesse da criança e do adolescente, em prol da coletividade. Limitar os conteúdos de gênero e sexualidade a uma suposta ideologia e/ou associá-los a um posicionamento político de esquerda, portanto, é desconsiderá-los enquanto Direitos Humanos. É ignorar que os problemas de gênero e diversidade sexual são sociais, de saúde e de segurança pública.

Despreza-se que, com as tecnologias da informação, conteúdos de gênero e diversidade sexual podem ser facilmente acessados. Garantir a difusão de informações de qualidade sobre a temática, em razão disso, deve ser o principal compromisso do Estado.

2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024: ANÁLISE COMPARADA

De forma geral, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) estabelece como metas para a educação básica (BRASIL, 1996): universalização do ensino; alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental; educação integral em 50% das escolas públicas, pelo menos; fomento da qualidade da educação básica; elevação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais; ampliação da educação profissional; universalização do atendimento de crianças e jovens com deficiências; fomento da política nacional de formação e qualificação de professores (BRASIL, 2014).

Sobre as metas evidenciadas no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), Alves (2018, p. 121) explica:

Suas metas estão estruturadas em quatro grandes grupos, sendo que no primeiro grupo encontram-se metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. No segundo grupo as metas dizem respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, bem assim para a qualidade. O terceiro grupo de metas trata da valorização dos profissionais da educação, conjunto de metas consideradas estratégicas para que as metas anteriores sejam atingidas e o quarto e último grupo, traz metas referentes ao ensino superior.

Como observado no tópico anterior, o não cumprimento integral das metas faz com que, ainda hoje, figurem como objetivos do documento, dentre outros, a garantia do acesso à educação e universalização do ensino obrigatório, desafios que figuram como os mais antigos quando se pensa na sistematização da educação no País.

Sobre o contexto em que se deu a criação e, posteriormente, a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), tema já introduzido no item anterior, Balestrin (2018, p. 15) aprofunda a discussão e observa:

No decurso entre a escrita do Plano Nacional de Educação (PNE), com o projeto de lei aprovado em 2014, e o texto final da lei aprovada pelo Senado houve um retrocesso sem igual; em meio a discussões que tornaram

‘polêmico’ algo que já parecia consolidado no meio educacional: o termo ‘gênero’ foi totalmente extinto.

Tal posicionamento estatal demonstra que a Educação em Gênero e Diversidade Sexual não é tema pacífico no meio político e, conseqüentemente, na sociedade. Ainda sobre o tema, Rodrigues Neto e Wenceslau (2018, p. 46) comentam:

[...] os representantes legislativos contrários à Educação em Gênero e Diversidade Sexual nas escolas, o faziam sob o argumento de que a aplicação de tais conteúdos em sala de aula deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família, uma vez que alegam que tal discussão deveria se dar no ambiente doméstico, e não na escola.

A prevalência dos interesses privados nos espaços públicos, sem observar a dignidade humana, a igualdade e a cidadania, não coaduna com o ideal democrático. Pelo contrário, a instituição de uma cultura de/para Direitos Humanos impende reconhecer cada indivíduo como um sujeito de direitos em si, digno em sua existência. Se o interesse público, de alguma forma, fere a dignidade e liberdade dos indivíduos, é necessário, então, que seja repensado.

Durante a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, portanto, passa-se a difundir a ideia de que as discussões para aprovação do texto final do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) teriam resultado na exclusão da temática de gênero e sexualidade das diretrizes do documento, entendimento que deveria ser acompanhado, também, pelos Estados e Municípios. Nesse sentido,

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação vigente (o PNE, Lei n. 13.005/2014), estados e municípios passaram a elaborar leis para aprovar seus planos de educação. Desde então, têm sido frequentes as notícias de agitação em torno da aprovação dos planos municipais e estaduais de educação por movimentos de censura que procuram impedir a inclusão das temáticas de gênero e diversidade entre as metas e estratégias desses planos. A principal argumentação desses movimentos é que o debate legislativo do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional (Projeto de Lei n. 8.035/2010) teria excluído a temática gênero do rol das diretrizes do PNE. Isso não é verdade (BRASIL, 2018, p. 126).

A conclusão sobre a previsão, ou não, da Educação em Gênero e Diversidade Sexual em sede do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) depende da análise de suas disposições. Para tanto, seguindo-se as etapas da pesquisa qualitativa de Prodanov e Freitas (2013, p. 133), colacionam-se as informações encontradas no documento (BRASIL, 2014), a partir das categorias de pesquisa eleitas.

Do Art. 1º, extrai-se que o prazo de vigência do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) é de dez anos, coadunando com as disposições constitucionais (BRASIL, 1988), alteradas pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b).

No Art. 2º, estão descritas as diretrizes do Plano (BRASIL, 2014):

[...] I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A previsão da promoção do respeito aos Direitos Humanos e à diversidade, enquanto diretrizes do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), reforçam o compromisso federal de educar para a heterogeneidade. Em razão disso, a inclusão da diferença (seja ela de raça, condições físicas e mentais, classe econômica, etnia, gênero ou sexualidade, etc.) é uma meta. Todas as políticas públicas devem impulsionar o acesso e a permanência universal, evitando a evasão fundada na discriminação. O espaço escolar tem a função de considerar e promover o respeito às diversidades.

Importante ressaltar que, conforme disposto no parágrafo único, do Art. 4º, do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), há a preocupação de ampliar, em sede de atuação pública, “[...] o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência [...]”, a fim de definir os índices e o perfil dos ocupantes da educação especial.

Referido dispositivo se mantém omissivo no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual, oportunidade que poderia ter sido aproveitada pelo legislador para coletar, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do censo demográfico e dos censos nacionais da educação básica e superior, previstos no Art. 4º, *caput* (BRASIL, 2014), informações relevantes sobre esse público, que também está presente nos ambientes educacionais.

No que se refere a gênero, recomenda-se que os questionários contemplem critérios de idade, raça e cor femininos, bem como informações sobre violência (física, sexual, emocional,

patrimonial, etc.), gravidez e percepção sobre igualdade de gênero e discriminação que constituem a realidade das escolas.

No que tange à elaboração de dados estatísticos sobre diversidade sexual, além de garantir visibilidade, o reconhecimento das diferentes vivências que envolvem construções dissidentes de gênero e orientação sexual, possibilita, por exemplo, a) identificar o número de alunos LGBTI que frequentam a educação básica; b) a classe econômica e cor dessas crianças e adolescentes e, ainda, c) quais são os índices de violência (dentro e fora da escola), evasão escolar, discriminação, etc. que permeiam suas experiências escolares.

A instrumentalização destes dados (de gênero e de orientação sexual), a partir da criação, monitoramento e revisão de políticas públicas específicas, por sua vez, aproxima o PNE (BRASIL, 2014) de sua diretriz de erradicar todas as formas de discriminação, prevista no Art. 2º, inciso III (BRASIL, 2014), e de formar para a cidadania, conforme disposto no Art. 2º, inciso V (BRASIL, 2014), além de possibilitar futuras pesquisas com o enfoque de promover a igualdade de gênero e o respeito às diferenças nas escolas.

Não suficiente, a inserção das questões de gênero e diversidade sexual nos censos oficiais permite uma atuação mais efetiva dos diferentes agentes envolvidos no sistema educacional básico (BRASIL, 1996), permitindo que ações contundentes sejam criadas para atacar, pedagogicamente, os principais problemas evidenciados sobre a temática, considerando que

As ações pedagógicas, fora e dentro da escola, podem fomentar o debate acerca das várias dimensões do nosso comportamento sexual e reprodutivo, ao invés de se limitarem à transmissão descontextualizada de informações. Um projeto genuinamente formador de cidadãos e cidadãs deve promover uma atitude reflexiva e crítica das próprias experiências e das convenções sociais (BRASIL, 2009a, p. 160).

Ensinar sobre empatia, a partir do relato de experiências, e promover a problematização das convenções sociais, quando referentes a gênero e sexualidade, é educar em gênero e diversidade sexual. A criação de índices de qualidade do ensino que consideram perspectivas femininas e LGBTI, por sua vez, é determinante para a criação de políticas públicas efetivas de atuação na área.

Sobre a influência do PNE (BRASIL, 2014) perante os demais planos de educação, o Art. 8º, do PNE (BRASIL, 2014), prevê que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE”, o que

demonstra a preocupação com o fortalecimento de um “regime de colaboração”, previsto no Art. 7º, *caput* (BRASIL, 2014), apto a promover, dentre outros, “[...] a articulação interfederativa [*sic*] na implementação das políticas educacionais” proposta no Art. 8º, §1º, inciso IV (BRASIL, 2014).

Com relação às estratégias estabelecidas para a meta 1, que aborda outras relativas à educação infantil (BRASIL, 2014), destacam-se:

[...] 1.9 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; [...] 1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade (BRASIL, 2014).

A estratégia 1.9 (BRASIL, 2014) representa o interesse do legislador em inserir, na educação infantil, novas propostas pedagógicas, demanda que poderia ser preenchida, entre outros, pela Educação em Gênero e Diversidade Sexual.

A maior resistência quando se discute a aplicação dos conteúdos de gênero e sexualidade na escola está focada na primeira infância. A Educação em Gênero e Diversidade Sexual, nessa fase, manifesta-se como meio de enfrentar a cultura do abuso infantil, ensinando à criança meios de identificar e reportar violências eventualmente sofridas. Não há de se falar em sexualização da criança, longe disso. A escola, ao ensinar à criança que ela não deve ser tocada sem seu consentimento, e que o ambiente escolar está preparado para ouvi-la e ampará-la caso isso aconteça, está empreendendo uma nova cultura sobre a sexualidade sem negá-la, mas construindo-a positivamente.

A estratégia 1.12 (BRASIL, 2014) – que versa sobre o desenvolvimento integral de crianças de até três anos de idade, considerando a possibilidade de manifestações precoces de transgenia, entre outras variações no que se refere a gênero e sexualidade – justifica a preparação do ambiente escolar para lidar, identificar, tratar com naturalidade, informar sobre a temática, com a capacitação dos agentes educacionais e a criação de programas de orientação às famílias. Além disso, incentiva a participação familiar em todo o cotidiano da escola, dispondo que:

As estratégias pedagógicas devem ser avaliadas pela população à qual se destinam, com o objetivo de medir a repercussão, a aceitação e a necessidade

de adequações. Ninguém melhor do que o público interessado para informar sobre o que está funcionando e o que necessita ser melhorado. [...] A repercussão das aulas junto aos pais e às lideranças juvenis, comunitárias e religiosas, assim como aos demais profissionais envolvidos com o tema (ex. profissionais da saúde, membros de organizações não-governamentais) também deve ser avaliada e acompanhada (BRASIL, 2009a, p. 163).

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014), a família necessita integrar o processo educacional de maneira construtiva, garantindo que a educação de crianças e adolescentes permita seu pleno desenvolvimento, qualificação técnica e formação para a cidadania. Além da família, toda a sociedade civil pode contribuir para o aprimoramento da atividade escolar, representando a coletividade.

Com relação à meta 2, que trata do ensino fundamental (BRASIL, 2014), destacam-se as estratégias:

[...] 2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;
 2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; [...]
 2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias (BRASIL, 2014).

De acordo com a estratégia 2.4, é perceptível a preocupação do legislador em promover o monitoramento das “[...] situações de discriminação, preconceitos e violências na escola” (BRASIL, 2014), dentre elas, as que envolvem gênero e diversidade sexual. Além de reconhecer que diferentes preconceitos e discriminações estão presentes nos ambientes educacionais, e que estes podem vir a prejudicar o “sucesso escolar” (BRASIL, 2014) dos alunos, o legislador ainda propõe o acompanhamento individualizado de cada educando, envolvendo, para isso, a família e outras instituições.

A meta 3, referente ao ensino médio (BRASIL, 2014), traz como estratégias de destaque para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual:

[...] 3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações

de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude; [...]

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2014).

Partindo-se da premissa de que “[...] a escola ocupa um lugar importante na vida de adolescentes, podendo garantir acesso a informações sobre temas ligados à sexualidade e a direitos, entre outros” (BRASIL, 2009a, p. 186), os dispositivos colacionados evidenciam que o ambiente escolar é pautado por diferentes problemas decorrentes das dinâmicas de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Da gravidez precoce, prevista na meta 3, estratégia 3.8 (BRASIL, 2014) à “[...] evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação” conhecida na meta 3, estratégia 3.13 (BRASIL, 2014), o PNE (BRASIL, 2014) prevê o enfrentamento às problemáticas de gênero e diversidade sexual por meio da implementação de políticas específicas.

A fim de garantir a capacitação dos educadores para combate à violência na escola e também fora dela (violência doméstica e sexual), a meta 7 – que propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2014) – traz como estratégia:

[...] 7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014).

Desse modo, a meta 8, que se ocupa da elevação da escolaridade média da população do campo e população mais pobre, propondo diminuir o distanciamento educacional entre a escolaridade média de negros e não negros (BRASIL, 2014), reconhece a importância de

[...] 8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial; [...]

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

As estratégias apresentadas acima relacionam-se às temáticas de gênero e diversidade sexual, se considerar que

[...] as pessoas trans possuem o menor nível de educação formal, se comparado com os de outras minorias sexuais. No Brasil, 17.8% dos gays entrevistados não completaram o Ensino Médio, enquanto entre as pessoas trans esse índice se eleva a 42.4%. Quase a metade (46.2%) das lésbicas entrevistadas fez estudos universitários, enquanto só 21.4% das pessoas trans frequentaram a universidade (BRASIL, 2009a, p. 153).

Garantir o acesso e a permanência de pessoas trans e de travestis no ensino regular, enquanto “segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série”, como prevê a estratégia 8.2, da meta 8 (BRASIL, 2014), portanto, associa-se à meta 8, estratégia 8.1 (BRASIL, 2014) como medida de fundamental importância para “priorizar estudantes com rendimento escolar defasado”. Isso vale para a meta de número 9, estratégia 9.1 (BRASIL, 2014), que menciona elevar as taxas de alfabetização, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional (BRASIL, 2014), assegurando a “[...] oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria”.

A meta de número 13 planeja elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores (BRASIL, 2014); com isso, aborda a questão da capacitação pedagógica nos cursos superiores para a abordagem das temáticas de gênero e diversidade sexual, ao dispor que é necessário

[...] 13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

De acordo com o conteúdo extraído do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), com relação às temáticas de gênero e diversidade sexual, evidencia-se que o legislador federal reconhece a presença de violência com base em discriminação no âmbito escolar, além da necessidade de

se promover o respeito à diferença no que se diz respeito às questões étnico-raciais e de diversidade.

Sobre a exclusão das expressões *gênero* e *orientação sexual* da versão final do documento e acerca da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, Rodrigues Neto e Wenceslau (2018, p. 48) pontuam que

[...] o documento não abordou especificamente as expressões gênero e orientação sexual – o que representaria o fortalecimento do compromisso estatal com as causas de gênero e diversidade sexual, bem como o reconhecimento da importância de proteger essa parcela da população que é constantemente discriminada, estigmatizada e marginalizada, mas é possível constatar-se a presença de conteúdos que afetam a problemática de gênero e diversidade sexual no bojo do PNE 2014-2024, inserindo-a como uma das diretrizes e metas a ser observada pela educação brasileira no próximo decênio.

Dessa forma, depreende-se que o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) contempla a Educação em Gênero e Diversidade Sexual em diferentes contextos, dentre os quais: no enfrentamento à defasagem educacional ocasionada em razão de discriminação e violência no ambiente escolar; na busca pela erradicação de todas as formas de discriminação; na formação continuada dos professores da educação básica; na inserção da educação para a diversidade nos cursos superiores de Pedagogia; na criação de políticas de combate à violência na escola, inclusive com capacitação de educadores; na inserção de novas propostas pedagógicas no espaço escolar e na implementação, em caráter complementar, de programas de orientação e apoio às famílias (BRASIL, 2014).

No próximo item, analisa-se o PEE-MS 2014-2024, de acordo com o método de análise qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 113), e contemplam-se as etapas de comparação em sentido estrito; exame das diferenças e pontos comuns e elaboração de críticas e eventuais propostas de aperfeiçoamento (MARRARA, 2014, p. 31), a fim de construir uma lógica comparativa capaz de apresentar como cada um dos Planos de Educação aborda as questões de gênero e diversidade.

2.2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (PEE-MS) 2014-2024: ANÁLISE COMPARADA

O Art. 194, da Constituição do Estado de MS (MATO GROSSO DO SUL, 1989), dispõe que

A lei estabelecerá o plano estadual de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, que devem conduzir, entre outros à promoção humanística, científica e técnica do Estado (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Especificamente sobre o PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) vigente:

À luz do Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, foi elaborado o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul de forma a estabelecer um planejamento sistematizado para a próxima década, tendo como base amplo diagnóstico e estudos promovidos em esforço conjunto liderado pela comissão estadual instituída para essa finalidade, com o devido apoio do poder público estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 6).

De início, observa-se que o Estado de MS cumpre com a sua responsabilidade de tutelar o direito à educação em âmbito estadual, por meio de um documento oficial. O PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), que tem previsão na Constituição do Estado de MS (MATO GROSSO DO SUL, 1989), portanto, é uma importante ferramenta para regular a aplicação do direito à educação no sistema sul-mato-grossense.

Em sua introdução, o PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) ocupa-se de caracterizar o Estado de MS, ressaltando que está situado na Região Centro-Oeste; faz divisa com cinco Estados brasileiros (Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso) e dois Países (Bolívia e Paraguai); é constituído por 79 Municípios e tem sua população estimada em 2.449.024 habitantes (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 9). Além disso, destaca que

A população de Mato Grosso do Sul é composta por uma rica diversidade de origens e culturas, que inclui pessoas de diferentes nacionalidades, migrantes de todas as regiões do País, populações do campo (incluídos os acampamentos e assentamentos), comunidades em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos e povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras) (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 9).

No perfil social de MS, o PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) observa algo relevante em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: a preocupação com a educação que reconhece a diferença. Dessa forma, traz que:

Essa diversidade requer a implantação de políticas públicas educacionais que absorvam as singularidades de cada grupo humano, em seus ciclos de vida, em cada contexto social, imprimindo grandes desafios ao cenário da educação

escolar, como o de assegurar o acesso, a permanência com qualidade social e o êxito no processo de escolarização. O atendimento a essas singularidades perpassa a definição de estratégias que considerem a realidade socioeconômica e cultural de cada região e vislumbrem melhorias na qualidade da educação desenvolvida no estado, por meio da formação de professores, da capacitação da gestão escolar e da melhoria das condições, físicas e pedagógicas, na estrutura das instituições educativas (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 9).

A miscigenação que caracteriza a população sul-mato-grossense, portanto, é associada à necessidade de se estabelecer um sistema educacional que consiga incluir indígenas, populações quilombolas, populações ribeirinhas e pantaneiras e migrantes e imigrantes, uma vez que o Estado é pautado por essas heterogeneidades. Em razão disso, a educação de MS deve trazer a inclusão da diferença e o respeito à diversidade como referencial para si.

Em atenção à consistência na formulação de políticas educacionais em âmbito estadual, destaca-se a existência de conferências e documentos que antecederam a elaboração do PEE-MS 2014-2024, quais sejam: o 1º Plano Estadual de Educação (PEE), Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003 (MATO GROSSO DO SUL, 2003), vigente até 2013; a I Conferência Nacional da Educação Básica, em 2008; a I Conferência Estadual de Educação²⁶, em 2009; I Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010; a II Conferência Estadual de Educação, em 2013, e o Fórum Estadual de Educação (FEE-MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 10).

Replicando as diretrizes estabelecidas no PNE (BRASIL, 2014), dispõe o PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), em seu Art. 2º, que:

Art. 2º São diretrizes do PNE que orientam as metas e estratégias do PEE-MS: I - a erradicação do analfabetismo; II - a universalização do atendimento escolar; III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - a melhoria da qualidade da educação; V - a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - a valorização dos profissionais da educação; X - a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

²⁶ “A Comissão Estadual Organizadora, em parceria com as comissões municipais, realizou 23 conferências municipais e intermunicipais, envolvendo cerca de 3.000 participantes entre educadores, pais, alunos, setores da sociedade civil organizada e representantes dos movimentos sociais” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 10).

O PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 21-22), sobre os efeitos das relações de gênero na escola, afirma que:

Segundo dados do INEP/Prova Brasil 2011, os meninos têm, em média, probabilidade de 12% 22 a mais de abandonar a escola do que as meninas. Além das desigualdades étnico-raciais e de gênero, constata-se ainda grande desigualdade quando a comparação é feita considerando as diferentes regiões brasileiras e a escolaridade dos pais. Atender às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais significa tratar de forma diferenciada os estudantes para assegurar a todos a igualdade de direito à educação, por isso é necessidade primordial.

Com isso, o PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 9) demonstra a sua preocupação com o enfrentamento dos problemas de gênero que, ao contrário do que possa se pensar não prejudica apenas meninas e pessoas LGBTI, tanto que destaca a questão do baixo rendimento escolar dos meninos. O documento (MATO GROSSO DO SUL, 2014) é construído em atenção aos recortes de gênero presentes nas escolas.

No Art. 6º (MATO GROSSO DO SUL, 2014), o PEE-MS propõe “I - monitorar e avaliar anualmente os resultados da educação em âmbito estadual [...]” e “III - divulgar anualmente os resultados do monitoramento e das avaliações” (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Estabelece, também, que os planos municipais de educação devem ser elaborados ou adequados em alinhamento ao PNE e ao PEE-MS (Art. 9) (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Em sua meta de número 1, que trata da educação infantil, há as seguintes estratégias de destaque (MATO GROSSO DO SUL, 2014):

[...] 1.11 promover a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) da educação infantil, garantindo o atendimento das crianças por docentes com formação superior; [...]

1.14 promover, permanentemente, a formação continuada dos(as) demais profissionais da educação infantil; [...]

1.17 garantir, na formação continuada dos(as) profissionais da educação, a inserção de temas sobre os direitos das crianças, enfrentamento da violência contra crianças, prevenção ao uso de drogas e questões étnico-raciais e geracionais;

1.18 articular com as instituições de educação superior (IES) com vistas a assegurar, nos cursos de formação para profissionais do magistério, a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento das crianças de 0 a 5 anos; [...]

1.22 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.

As estratégias 1.11, 1.14 e 1.17 ressaltam a preocupação do legislador com a formação continuada voltada ao enfrentamento da violência contra crianças, fato que também pode guardar relação com as temáticas de gênero e diversidade. As estratégias 1.18 e 1.22, respectivamente, objetivam inserir novas propostas pedagógicas na educação infantil e incentivar o envolvimento familiar (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Tais medidas demonstram o reconhecimento da importância da educação que propõe, desde a primeira infância, ensinar a criança a proteger o seu corpo e relatar eventuais abusos, também que seja menos binária, a fim de permitir o desenvolvimento pleno de crianças que manifestam comportamentos e identidades dissidentes na escola e a desconstrução de estereótipos de gênero.

Sobre o ensino fundamental, na meta de número 2, o PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) prioriza o acompanhamento individual do aluno, sobretudo daquele que sofre discriminação, preconceitos e violência na escola, incentivando a participação familiar. Dessa forma, destacam-se as diretrizes (MATO GROSSO DO SUL, 2014):

[...] 2.6 realizar, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, conselho tutelar e Ministério Público, o acompanhamento individualizado e o monitoramento de acesso e permanência na escola, identificando motivos de ausência, baixa frequência e abandono dos(as) estudantes, até o final da vigência do PEE-MS; [...]

2.8 fortalecer e criar mecanismos para o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos(as) beneficiários(as) de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola [...]

2.12 incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio de reuniões sistemáticas e projetos que visem ao estreitamento das relações entre as escolas e as famílias (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

A meta de número 3, voltada para o ensino médio, traz, em suas diretrizes, informações relevantes para a efetivação da aplicação da Educação em Gênero e Diversidade Sexual no estado. Expressamente, reconhece que é necessário (MATO GROSSO DO SUL, 2014):

[...] 3.10 estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos(as) jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude; [...]

3.15 implementar políticas de prevenção à evasão escolar, motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS;

3.16 incentivar, nas escolas, a criação de uma cultura de respeito e aceitação do outro como princípio educativo, e a partir do qual serão construídas, no coletivo, as regras de convivência social, a partir da vigência deste PEE (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Voltada à qualidade na educação, a meta de número 7 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) apresenta como diretrizes relevantes para a temática de gênero e diversidade sexual:

[...] 7.33 implantar e desenvolver, até o segundo ano de vigência do PEE-MS, políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.34 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência do PEE-MS;

7.35 elaborar e distribuir, em parceria com os órgãos competentes, material didático para educadores(as), estudantes e pais e/ou responsáveis sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O conteúdo acima colacionado, por sua vez, demonstra que o PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) associa à qualidade da educação (meta 7) educar em gênero e diversidade sexual, uma vez que propõe, dentre outras ações, elaborar políticas de prevenção à violência com base em gênero e diversidade sexual, promover a formação continuada dos agentes educacionais nas questões de sexualidade e Direitos Humanos em interface com as questões de gênero e diversidade e, ainda, a elaboração de materiais didáticos sobre gênero e sexualidade para distribuição a toda a comunidade (educadores(as), estudantes e pais). O PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) também dispõe que:

Ressalte-se que a formação inicial e a continuada, acima mencionada, devem propiciar, dentre outros: sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; prática docente como foco formativo; contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; pesquisa como princípio

formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e acesso a elas, visando a sua integração à prática do magistério; inclusão das questões relativas à educação dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e das questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas; trabalho coletivo democrático, autônomo e interdisciplinar; conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais e estaduais referentes aos níveis e modalidades da educação básica (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 92).

A estratégia 13.5 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) objetiva “[...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, [...] com inserção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência, a partir da vigência do PEE-MS”.

A estratégia 16.2 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) propõe articular com as IES públicas e privadas a oferta de cursos de formação continuada para educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Além disso, extrai-se do PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) que:

Na atual conjuntura educacional de Mato Grosso do Sul, destacam-se, dentre outros, os seguintes pontos frágeis que merecem atenção na formulação das políticas necessárias para sua superação: [...] – grande defasagem de formação específica para profissionais – professores(as), gestores(as), especialistas e de apoio – para atender demandas educacionais específicas como educação especial, educação indígena, educação e diversidade, educação no campo e educação e ressocialização (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 92-93).

Em contraponto, o documento traz como ponto forte do sistema educacional sul-mato-grossense, dentre outros, o “[...] crescimento da demanda social e sensibilização do sistema político por educação inclusiva (especial, indígena, campo, quilombola, entre outros)” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 93). O PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) posiciona a educação inclusiva como referencial de força para MS.

À guisa de conclusão, evidencia-se um robusto conjunto de disposições sobre Educação em Gênero e Diversidade Sexual no PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014). O documento defende a abordagem das pautas de gênero e diversidade sexual na formação dos(as) educadores(as), elaboração de materiais pedagógicos, criação de políticas educacionais específicas e promoção do respeito às diferenças para além dos muros escolares, atingindo toda a sociedade.

O próximo item, que finaliza este capítulo, concentra-se na análise das disposições do PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015) no que se refere a gênero e diversidade sexual e traz a análise comparativa dos documentos.

2.3 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE (MS) (PME-CG) 2015-2025: ANÁLISE COMPARADA

A Lei Orgânica do Município de Campo Grande (MS) (CAMPO GRANDE, 1990) dispõe, no *caput* do Art. 174, que

O município estabelecerá o Plano Municipal de Educação, com a participação dos segmentos representativos da comunidade escolar, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...] (CAMPO GRANDE, 1990).

Ressalta-se que a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b) aumentou o prazo de vigência do PNE para o período de dez anos (BRASIL, 1988), ampliando a duração do documento prevista no *caput* do Art. 174, da Lei Orgânica de Campo Grande (MS) (CAMPO GRANDE, 1990). Em razão disso, o PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015), em vigor, assegura, no *caput* do Art. 3º, que “As metas e estratégias previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência da Lei Federal nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)” (CAMPO GRANDE, 2015) de forma que terão vigência pelo prazo de dez anos, ou seja, até 2025, como dispõe o *caput do* Art. 1º (CAMPO GRANDE, 2015).

Com suas diretrizes replicadas do PNE (BRASIL, 2014), e, por consequência, do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), em seu Art. 2º, o PME-CG (CAMPO GRANDE, 2015) firma:

Art. 2º São diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME): I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as)

profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Ainda destaca, no Art. 12, que

Cabe ao Município, ampla divulgação do Plano Municipal de Educação (PME) aprovado por esta lei, assim como dos resultados do acompanhamento e avaliações bianuais do PME, realizadas pela Comissão específica, com total transparência à sociedade (CAMPO GRANDE, 2015).

Em sua meta de número 1 (CAMPO GRANDE, 2015), que se ocupa da educação infantil, destacam-se as diretrizes:

[...] 1.8 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação presencial e a distância para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; [...]

1.13.1 elaborar uma política municipal intersetorial articulada com a áreas da saúde, assistência social, justiça, direitos humanos, cultura, Fórum de Educação Infantil e conselhos de direitos, priorizando uma política pública de qualidade para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, em situação de vulnerabilidade social (crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil); [...]

1.22 articular com as Instituições de Educação Superior (IES), com vistas a assegurar, nos cursos de formação para profissionais do magistério, a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas e tecnologias educacionais ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem e às teorias educacionais, no atendimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (CAMPO GRANDE, 2015).

O conteúdo exposto acima denota a preocupação do legislador com o enfrentamento da violência contra crianças, ato que pode guardar relação com as temáticas de gênero e diversidade e, ainda, com a inserção de novas propostas pedagógicas na educação infantil e do incentivo ao envolvimento familiar no cotidiano escolar.

Na meta 2, voltada ao ensino fundamental, o PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015) encontram-se as diretrizes:

[...] 2.3 promover estudos e elaborar proposta, em parceria com as universidades e em colaboração com estudiosos do tema, para acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental, com o intuito de apontar as necessidades e as formas específicas de tratamento, considerando as condições sociais, econômicas e culturais, de forma a garantir o acesso e a permanência desse (a) aluno (a); [...]

2.4.1 criar, implantar e implementar programas de combate à discriminação, preconceito e violência na escola, em parceria com órgãos ligados à assistência social, saúde e justiça, até 2024; [...]

2.9 incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias; [...]

2.14 promover ações pedagógicas com os alunos matriculados nas instituições de ensino públicas e privadas do município de Campo Grande/MS, com vistas à prevenção da violência sexista e homotransfóbica;

2.15 implementar atividades educativas com autorização dos pais ou responsáveis (Art. 1.634 do Código Civil Brasileiro) para reparar danos morais e materiais (CAMPO GRANDE, 2015).

Além do incentivo ao envolvimento familiar e ao enfrentamento à violência no ambiente escolar, a diretriz 2.14 (CAMPO GRANDE, 2015) propõe a criação de ações educacionais em Campo Grande (MS), com vistas à prevenção da violência sexista e LGBTIfóbica. O Plano Municipal reconhece a importância da promoção da igualdade de gênero e respeito às diferenças para crianças e adolescentes desde o ensino fundamental, a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 1996).

A meta 3 (CAMPO GRANDE, 2015), que aborda o ensino médio, propõe, entre outros:

[...] 3.8 estruturar e fortalecer, em parceria com o Estado e União, o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.8.1 realizar, em parceria com demais órgãos públicos, estudos para identificação das diversas situações que impedem o acesso e permanência desse público na escola, bem como elaborar propostas de intervenção que minimizem as situações identificadas;

3.8.2 criar, implantar e implementar um sistema virtual, com base de dados, que estruture e fortaleça o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos(das) jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.8.3 garantir que as unidades escolares de Ensino Médio, no exercício de suas atribuições no âmbito da rede de proteção social, desenvolvam ações com foco na prevenção, detecção e encaminhamento das violações de direitos das crianças e adolescentes (violências psicológica, física e ou sexual, negligência, constrangimento, exploração do trabalho infanto-juvenil, uso

indevido de drogas, discriminação racial, orientação sexual e identidade de gênero entre outras), por meio da inserção dessas temáticas no projeto político pedagógico e no cotidiano escolar, identificando, notificando e encaminhando os casos aos órgãos competentes (CAMPO GRANDE, 2015).

Salienta-se que, nas diretrizes voltadas ao alcance da meta de número 3, referente à universalização e aumento das taxas do ensino médio (CAMPO GRANDE, 2015), são objetivos:

[...] 3.13 implantar e implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão; [...]

3.13.2 implementar políticas de prevenção à evasão, motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.13.3 implementar ações de orientação e informação que assegurem o tratamento não diferenciado aos estudantes, funcionários e profissionais da educação, por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero, a fim de evitar a evasão;

3.13.4 investir em campanhas educativas e informativas, voltadas para a conscientização da comunidade escolar quanto à população LGBT, a fim de promover o acolhimento humanizado de jovens e adolescentes LGBT nos ambientes escolares;

3.13.5 estabelecer mecanismos para diagnosticar, avaliar, monitorar, que permitam denúncias de atos homofóbicos e discriminatórios contra a população LGBT, nos ambientes escolares públicos e privados do município de Campo Grande/MS (CAMPO GRANDE, 2015).

Isso demonstra que o Município de Campo Grande (MS) projeta para o seu sistema educacional, no período de vigência do PME-CG 2015-2025, (CAMPO GRANDE, 2015) a inserção da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, bem como que diferencia orientação sexual e identidade de gênero e ressalta a necessidade de se desenvolver mecanismos e políticas educacionais de proteção das minorias em situação de vulnerabilidade, dentre as quais, para fins deste trabalho, inserem-se as mulheres e a população LGBTI, por sofrerem discriminação em razão do seu gênero, pela sua orientação sexual ou pela forma como manifestam o seu gênero, respectivamente.

Outra meta que traz previsões relevantes para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual é a de número 7, a qual tem como diretrizes de destaque (CAMPO GRANDE, 2015):

[...] 7.17.2 desenvolver campanhas de prevenção às IST/AIDS para adolescentes e jovens nos ambientes escolares, por meio de parcerias com os órgãos das três esferas de governo; [...]

7.23 implantar políticas de combate à violência nas escolas, com capacitação dos educadores para detecção dos sinais de suas causas, como violência doméstica, sexual e étnico-racial, em regime de parceria, com as três esferas de governo;

7.23.1 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das IST/AIDS, alcoolismo e drogas; [...]

7.23.3 estabelecer mecanismos para diagnosticar, avaliar, monitorar e que permitam denúncias de todo e qualquer tipo de discriminação; [...]

7.29.1 fomentar e apoiar políticas de promoção de uma cultura de direitos humanos e princípios de valorização da vida e da família no ensino básico;

7.30.1 desenvolver campanhas de prevenção às IST/AIDS para adolescentes e jovens nos ambientes escolares, estimulando o exercício responsável de sua sexualidade (CAMPO GRANDE, 2015).

Na tutela educacional das relações de gênero, ainda se destacam as diretrizes que propõem “[...] 9.9.2 estabelecer mecanismos de acompanhamento de políticas e programas que visem a superação do preconceito e/ou quaisquer formas de discriminação” (CAMPO GRANDE, 2015, meta 9) e “[...] 12.7.1 promover o acesso e a permanência da população LGBT e de outros grupos historicamente desfavorecidos nos ambientes escolares e instituições de ensino superior público e privado do município de Campo Grande (MS) de acordo com o disposto no PNE” (CAMPO GRANDE, 2015, meta 12).

No que se refere à formação continuada e à capacitação para a abordagem das questões de gênero e diversidade sexual nas salas de aula, a meta 16 tem como diretrizes:

[...]16.2 articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola, educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência deste PME; [...]

16.7 ofertar uma política de formação continuada aos docentes na área de educação em direitos humanos e diversidade, abrangendo temas relevantes sobre gênero, sexualidade, orientação sexual e educação (CAMPO GRANDE, 2015).

Na análise situacional da educação no Município, o PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015) relaciona o tema de gênero a outros fatores de vulnerabilidade, tais como o racismo. Dessa forma, estabelece que:

Com o objetivo de contribuir na construção de um PME antirracista e que promova o reconhecimento da história e cultura dos africanos e de seus descendentes no Brasil, a leitura do PME 2007-2016 nos apontou vários aspectos que merecem uma reformulação à luz da legislação aqui mencionada

e também em termos das relações de gênero (CAMPO GRANDE, 2015, p. 24).

O documento (CAMPO GRANDE, 2015) destina um tópico específico para a abordagem do tema “diversidade sexual”, no qual pontua que “A população LGBT foi considerada recentemente pela União Europeia e pela ONU como o grupo mais discriminado mundialmente” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 24). De igual forma, reconhece que:

[...] a escola tem o papel imprescindível na democratização da sociedade, e suas estratégias de atuação devem abranger a todos. Assim, é preciso que a população LGBT tenha garantido o efetivo direito à educação, que é um conceito bem mais amplo do que o direito à escola. Direito à educação abrange não somente a escolarização e a abordagem de conteúdos sistematizados, mas sim a formação da cidadania do indivíduo, destacando a criatividade, a criticidade, as especificidades e enfatizando a qualidade de vida que cada um pode ter, como também garantindo a todos a igualdade de oportunidades. Por outro lado, é de extrema importância adotar ações para o enfrentamento da violência, em específico neste documento em ambiente escolar, contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais, uma vez que grande parte da evasão desses alunos refere-se justamente a esta violência sofrida, seja ela oral, física ou de cunho psicológico (CAMPO GRANDE, 2015, p. 24).

Dessa forma, reunido o conteúdo que se refere à Educação em Gênero e Diversidade Sexual no PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015), passa-se

[...] 4) a comparação em sentido estrito; 5) o exame das diferenças e pontos comuns encontrados ao longo da comparação e 6) a elaboração de críticas aos objetos estudados e de eventuais propostas de aperfeiçoamento dos sistemas em que eles se inserem com base nas conclusões comparativas (MARRARA, 2014, p. 31).

Em atenção às etapas comparativas 4 e 5, considerando as características individuais dos documentos já apresentadas, todos os Planos – nacional (BRASIL, 2014), estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e municipal (CAMPO GRANDE, 2015) – analisados preveem a Educação em Gênero e Diversidade Sexual. O que emerge como grande diferença entre os diplomas analisados é a profundidade e volume das disposições específicas. Com relação a isso, considerem-se, também, as regras de competência constitucionalmente estabelecidas.

Em que pese compartilharem as diretrizes, destacando-se previsão de enfrentamento à discriminação e de promoção humanística e de respeito a Direitos Humanos presentes na redação dos três documentos analisados, em comparação ao PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e o PME-CG 2015-2025 (CAMPO

GRANDE, 2015) vão além: trazem em seus conteúdos as agendas de gênero e diversidade interseccionalizadas com as múltiplas relações que se dão dentro e fora do ambiente educacional, envolvendo alunos; alunos e professores(as); alunos e equipe educacional; equipe técnica da escola, alunos e familiares e, até, na relação da escola com a própria sociedade. Todavia, nenhum dos planos descreve a pedagogia metodológica a ser utilizada para a aplicação prática dos conteúdos, o que demanda a realização de audiências públicas e promoção do debate.

Respeitada a competência definida para os planos estaduais e municipais, de atender às demandas regionais e locais, respectivamente, o PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e o PME-CG (CAMPO GRANDE, 2015) apresentam maior profundidade na abordagem dos temas, estruturando a Educação em Gênero e Diversidade Sexual nos diferentes níveis da educação básica, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996); envolvendo a participação/capacitação dos agentes educacionais e a formação continuada de professores(as); promovendo a criação de políticas educacionais de enfrentamento à violência na escola, em particular, aquela em razão da discriminação por gênero e orientação sexual, políticas educacionais de respeito às diferenças, entre outros, e sugerindo a elaboração de materiais didáticos.

Repisa-se que a supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) não representa a limitação/proibição da abordagem do tema nas salas de aula (BRASIL, 2018, p. 126). O “combate à exclusão”, previsto na meta 3, estratégia 3.13 (BRASIL, 2014) prolapado no documento é indicativo de que a educação para reconhecimento/respeito às diferenças é uma das estratégias definidas para a educação em sede nacional. Em que pese tal prática ter levado Estados e Municípios a repetirem tal prática em seus planos de educação, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) traz como diretriz, no Art. 2º, “[...] erradicar de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), o que deve ser imperativo no exercício educacional a todos os entes federativos.

Assim, o exame dos Planos de Educação indica que “diante do que determina a Lei do PNE, qualquer tentativa de restrição nos planos estaduais e municipais ou em outras legislações locais deve ser considerada inconstitucional e ilegal” (BRASIL, 2018, p. 127).

[...] porque excluir o tema de gênero dos debates e das ações pedagógicas significaria aceitar que há discriminações toleráveis em nosso sistema jurídico, o que é frontalmente contrário aos objetivos fundamentais da República estatuidos no Art. 3º da Constituição de 1988: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2018, p. 129).

Dando prosseguimento à análise comparativa, a etapa 6 propõe a elaboração de críticas e propostas de aperfeiçoamento sobre os objetos analisados (MARRARA, 2014, p. 31). Nesse sentido, a principal crítica está fundada no pensamento de Tavares (2018, p. 470), que observa:

[...] o tratamento explícito do tema ‘gênero e orientação sexual’ pela União, no exercício de sua competência legislativa, além de garantir a coerência necessária – evitando as divergências expostas, expressando a igualdade e o comum, teria o condão de promover a diversidade e a tolerância nas escolas, impondo a abordagem equânime do assunto. Não é demais lembrar que a escola, como um local privilegiado para a formação integral do indivíduo, é ambiente fecundo para a discussão fundamentada no respeito pelo outro e na diversidade.

Além disso, o PNE (BRASIL, 2014) é omissivo quanto à inserção dos recortes de gênero e orientação sexual nos censos educacionais oficiais, ferramenta que pode ser usada para impulsionar, igualmente, a criação de estatísticas sobre gênero e diversidade sexual na escola e a delimitação de políticas públicas mais efetivas. Tal ausência,

[...] demonstra que existe dificuldade em executar as diretrizes estabelecidas pelo PNE no que se refere à ‘erradicação de todas as formas de discriminação’, uma vez que não existem dados concretos que possibilitam sequer constatar a existência, as formas e as taxas de discriminação que são praticadas nos ambientes escolares, para que, então, pudessem ser desenvolvidas ações educacionais com foco em solucioná-las (RODRIGUES NETO; WENCESLAU, 2018, p. 45).

Sobre o PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014), destaca-se positivamente a relação estabelecida, em sede do documento, entre a multiculturalidade evidenciada na formação do Estado e a preocupação com a formatação de um sistema educacional que atenda às diversidades que o compõe, dando origem a uma educação que reconhece singularidades e se estabelece na diferença.

O documento ainda prescreve a educação para fins de promoção de uma cultura de respeito e aceitação do próximo (MATO GROSSO DO SUL, 2014, Meta 3, diretriz 3.6); prevê a elaboração de materiais didáticos especificamente sobre gênero e diversidade sexual que cheguem aos ambientes familiares dos alunos; incentiva a participação familiar e reconhece a defasagem na capacitação de educadores(as) para lidar com a diferença, especialmente, as que se referem a gênero e diversidade sexual.

Já no PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015), destaca-se positivamente a abordagem robusta das questões de gênero e diversidade sexual. O documento dialoga, por meio das metas e diretrizes, com os problemas de gênero e diversidade evidenciados no ambiente escolar, trazendo expressamente a preocupação com a violência sexista e LGBTIfóbica e a discriminação que afeta alunos, professores e demais profissionais de educação; ressalta a necessidade de se elaborar campanhas educativas para conscientização escolar quanto ao público LGBTI e investir em formação continuada específica às relações de gênero e diversidade.

Nesse sentido, avultam-se as diretrizes que propõem promover ações pedagógicas com os alunos matriculados nas instituições de ensino públicas e privadas do Município de Campo Grande (MS), com vistas à prevenção da violência sexista e homotransfóbica (diretriz 2.14); implementar ações de orientação e informação que assegurem o tratamento não diferenciado aos estudantes, funcionários e profissionais da educação, por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero, a fim de evitar a evasão, conforme previsão da diretriz 3.13.3, e, ainda, a que propõe investir em campanhas educativas e informativas, voltadas para a conscientização da comunidade escolar quanto à população LGBT, a fim de promover o acolhimento humanizado de jovens e adolescentes LGBT nos ambientes escolares, conforme estabelece a diretriz 3.13.4 (CAMPO GRANDE, 2015).

Além disso, visa a promover o acesso e a permanência da população LGBT e de outros grupos historicamente desfavorecidos nos ambientes escolares e instituições de ensino superior público e privado do Município de Campo Grande (MS), na diretriz 12.7.1, e ofertar uma política de formação continuada aos docentes na área de educação em Direitos Humanos e diversidade, abrangendo temas relevantes sobre gênero, sexualidade, orientação sexual e educação, conforme redação da diretriz 16.7 (CAMPO GRANDE, 2015).

Superadas todas as etapas sugeridas em sede da metodologia de comparação empregada para análise (MARRARA, 2014, p. 31), evidencia-se que os Planos de Educação nacional (BRASIL, 2014), estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e municipal (CAMPO GRANDE, 2015) guardam mais similitudes que grandes diferenças: todos os planos abordam a previsão formal da Educação em Gênero e Diversidade Sexual e demandam a atuação pública para sua inserção nos ambientes escolares.

Resta descobrir se o cumprimento dos Planos de Educação tem sido efetivo em Campo Grande (MS), na promoção da Educação em Gênero e Diversidade Sexual. Para tanto, a partir dos documentos coletados na SED-MS e na SEMED-CG, busca-se descobrir e analisar eventuais políticas públicas especialmente criadas com o fim de inserir nas escolas da cidade

as temáticas de gênero e diversidade, assunto explorado no próximo capítulo, com o conteúdo de políticas públicas.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM CAMPO GRANDE (MS), NO PERÍODO DE 2014 A 2018

Os espaços públicos, cada vez mais, são ocupados pela diferença. A ação dos movimentos de minoria na promoção do orgulho em “ser diferente” tem impulsionado o empoderamento feminino, LGBTI, negro, indígena, de pessoas com deficiência, Sem Terra, etc. Essa nova atuação social, todavia, nem sempre é recebida pela coletividade sem resistência. Ao reclamarem para si direitos, os “diferentes” reivindicam alternância nas relações de poder, espaço e direitos, o que afeta diretamente a hierarquia criada em favor da população branca, de classe média e média alta, hétero e cisnormativa, que se considera o “padrão” da sociedade brasileira.

Diferentes possibilidades em gênero e diversidade sexual, que sempre existiram, mas que agora passam a ter nomes e definições, aos poucos, ganham representatividade, voz e são lentamente inseridas no imaginário brasileiro. Seja pela aproximação coletiva feminina dos ideais feministas, pela personagem trans que se torna destaque da novela, pelos direitos civis ampliados aos homossexuais, pelo despertar coletivo à necessidade de se enfrentar a cultura do estupro e dos abusos sexuais, especialmente, os infantis, ou pela reflexão quanto aos efeitos da dominância masculina e branca sobre toda a sociedade. Pontua-se que todos esses fenômenos de ruptura com os tidos “padrões” de gênero e sexualidade são, por vezes, respondidos com violência, discursos de ódio e, em circunstâncias mais radicais, com a elaboração de projetos de leis que visam a suprimir ou limitar garantias individuais.

Ao extrapolar os muros da escola e promover debates nos espaços privados, os assuntos de gênero e diversidade sexual possibilitam novas perspectivas sobre o assunto e, simultaneamente, influenciam as dinâmicas de poder que ali se relacionam. Dentro da família, isso pode levar à problematização do modelo familiar construído; à integração de novos arranjos familiares ao espaço social; à redistribuição das tarefas domésticas, que culturalmente desfavorece mulheres; à desconstrução dos estereótipos de gênero; à emancipação dos filhos para a construção de sua identidade para além da vontade dos pais; à redução dos índices de violência doméstica e de abuso sexual infantil; à promoção do respeito às questões da diversidade sexual, etc.

Em resposta, a partir de uma suposta ameaça à moralidade e à “família tradicional”, cria-se uma preocupação pública de controlar os conteúdos de gênero e diversidade em todos os espaços, mas especialmente na escola, pois é ali que surge o conhecimento capaz de rever privilégios e esclarecer preconceitos. Na escola, novos saberes sobre gênero e diversidade

sexual surgem e, pautados por embasamento teórico e relatos de experiência, têm o condão de promover o respeito às diferenças. Reserva-se a escola como um espaço seguro para a troca de informações de qualidade, que vai além dos pareceres opinativos de fundamento político ou religioso. Por isso, o controle sobre a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, sob a ameaça de deturpar os valores tradicionais, torna-se mais incisivo.

Atribuir um caráter de ideologia à luta por igualdade, cidadania, visibilidade e respeito propalada pelo movimento feminista, LGBTI e pelos movimentos de minoria em geral, é impedir que a diferença seja problematizada, e mais, é convencer as grandes massas de que o controle estatal deve ser intenso no que se refere a esses assuntos. Há interesse de que a coletividade não assimile que “As subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam” (BRAH, 2006, p. 373) e, justamente por isso, devem ser problematizadas. A proibição da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, com isso, torna-se objetivo estatal, sob o pretexto de ameaçar a família, a moralidade e os bons costumes.

Como espaço de transformação, a escola passa a ser instrumentalizada para promover a dominância estatal sobre as subjetividades da pessoa inerentes a gênero e orientação sexual, contrariando os dispositivos constitucionais e as diretrizes da Educação em Direitos Humanos. Ao permitir que o ambiente educacional seja, não promotor, mas um limitador da cidadania e do próprio desenvolvimento pleno da pessoa, a coletividade perde em termos de democracia. Resgatar os propósitos educacionais brasileiros, especialmente de formar para a cidadania, é o objetivo desta pesquisa, já que

A movimentação conservadora e o avanço dos seus interesses sobre o currículo escolar e, conseqüentemente, o cerceamento do debate sobre a diversidade nas escolas de todo o país são preocupantes e só demonstram a urgência e relevância do tratamento desses temas (PEDRA, 2018, p. 65).

Frisa-se que a escola é marcada pela pluralidade e, em razão disso, deve ser pautada pela democracia. Além disso, o texto constitucional (BRASIL, 1988) prevê a instituição de um ensino democrático, fundado na pluralidade de fontes e no respeito às liberdades individuais. Para garantir que a escola seja um ambiente democrático, Benevides (1996, p. 226) observa que a educação para a democracia demanda a “[...] formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis”.

Instrumentalizá-la, de acordo com Benevides (1996), demanda a aplicação de três elementos indispensáveis e interdependentes: a formação intelectual e o acesso à informação;

para o “[...] desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher, para melhor julgar (BENEVIDES, 1996, p. 226); a educação moral “[...] vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão” (BENEVIDES, 1996, p. 226-227); e a educação do comportamento, com o objetivo de “[...] enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa” (BENEVIDES, 1996, p. 227). Sobre os elementos apontados, ressalta-se que, na educação do comportamento, mais que a tolerância, entende-se que deve ser promovido o respeito às diferenças.

Partindo-se da proposta de Benevides (1996, p. 226-227), percebe-se que a educação para a democracia envolve a inserção dos valores democráticos, e aqui também entende-se necessário incluir os valores de Direitos Humanos, a partir do acesso à multiplicidade de informações; da educação moral democrática pautada nos valores republicanos (destacando-se a laicidade) e da educação do comportamento, promovendo o respeito às diferenças e estabelecendo-se o aprendizado como um processo de cooperação ativa.

Sobretudo, é preciso entender que:

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2007a, p. 31).

Silenciar os diálogos e proibir a difusão de informações pedagogicamente estruturadas sobre a temática é desconsiderar a escola como o espaço social privilegiado que é. Significa manter inerte a atuação pública no enfrentamento das problemáticas decorrentes dos inúmeros problemas que surgem a partir do gênero e da sexualidade, os quais podem (e necessitam) ser transformados por meio da educação. Não se trata, portanto, de uma ideologia, mas de um conjunto de ações capazes de reparar fenômenos histórico-sociais e de promover uma nova cultura de respeito entre pessoas.

Em que pese não se tratar de pesquisa da área educacional – portanto, não estar pautada em teorias da pedagogia e do ensino – para a inserção das questões de gênero e diversidade no ambiente escolar, acompanham-se as recomendações trazidas pelo Relatório da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (ABGLT, 2016), que aborda diferentes

pontos de enfrentamento aos problemas de gênero e, especialmente, de diversidade sexual na escola.

Com base na Educação em Direitos Humanos, o documento (ABGLT, 2016) propõe a inserção das temáticas nos currículos escolares, bem como nos currículos de formação inicial de faculdades e universidades para que os(as) futuros professores(as) estejam preparados para identificar, acolher e agir em casos de discriminação por gênero ou orientação sexual. Além disso, recomenda-se a elaboração de materiais pedagógicos baseados em evidências, possibilitando o ensino/aprendizado a partir dos relatos de experiência de alunos e educadores; a supervisão das práticas de ensino para garantir a implementação efetiva desses currículos; a criação de canais por meio dos quais os alunos possam denunciar casos de misoginia e LGBTIfobia ocorridos nos ambientes escolares; a criação de campanhas de promoção ao respeito às diferenças; e, em último caso, a elaboração de leis que penalizem os crimes de ódio e discriminação motivados por orientação sexual e identidade/expressão de gênero (ABGLT, 2016, p. 69-71).

A ideia de verificar as políticas educacionais criadas e implantadas no Município de Campo Grande (MS) é, inclusive, uma das recomendações apresentadas no referido Relatório a fim de amenizar a situação da desigualdade de gênero e de orientação sexual dos ambientes escolares, especialmente quanto ao preconceito, discriminação e violência sofridos por estudantes LGBTI. Nesse sentido, aponta que:

Ações de *advocacy* e *accountability* precisam ser realizadas junto às Secretarias de Educação, e às Instituições de Ensino Superior, através dos Fóruns e dos Conselhos de Educação, nas três esferas, tendo como base as discussões das Conferências de Educação e os Planos de Educação, para que se tenha o tripé Formação de profissionais de educação, Pesquisa e Materiais pedagógicos (ABGLT, 2016, p. 70).

Para melhor compreensão sobre a *advocacy*, Libardoni (2000, p. 2) explica que

As definições e os significados da *advocacy* têm variado no tempo e vêm sendo formulados a partir de como são compreendidos a política e o poder. *Advocacy* tem origem na palavra *advocare*, do latim, que significa ajudar alguém que está em necessidade. Em inglês, provém do verbo *to advocate*. Mas como advocacia e advogar, em português, referem-se fundamentalmente a atividades de natureza legal ou jurídica, preferimos traduzir *advocacy* como defender e argumentar em favor de uma causa, uma demanda ou uma posição. Isso porque *advocacy* tem um significado mais amplo, denotando iniciativas de incidência ou pressão política, de promoção e defesa de uma causa e/ou interesse, e de articulações mobilizadas por organizações da sociedade civil com o objetivo de dar maior visibilidade a

determinadas temáticas ou questões no debate público e influenciar políticas visando à transformação da sociedade.

Em razão disso, objetiva-se incluir a *advocacy* no trabalho por considerá-la uma das principais ferramentas para a conquista e manutenção de políticas públicas voltadas à defesa de Direitos Humanos. Entende-se que, ao organizar as suas pautas, os movimentos de minoria estão promovendo a causa que representam, elaborando discursos que contemplam os anseios daquela coletividade e conquistando visibilidade e representatividade para demandar a transformação desse discurso em atuação estatal, com a criação de políticas públicas e o reconhecimento de direitos ou integração daquele grupo em determinado contexto social. É nessa intersecção entre políticas públicas, direitos de minoria e proteção às garantias fundamentais que o presente trabalho se fundamenta. Nesse sentido, Breláz (2007, p. 12) afirma que:

[...] o papel de *advocacy*, mais especificamente, de *advocacy* em políticas públicas dentro de um contexto de democracia deliberativa fortalece o processo democrático ao trazer para o processo de deliberação organizações da sociedade civil que representam diversos grupos na sociedade para que estes possam deliberar e expor seus pontos de vista sobre políticas públicas e assuntos de seu interesse, tornando o processo mais participativo.

Breláz (2007, p. 12), portanto, reconhece o caráter democrático da *advocacy*, enquanto organização dos interesses de um grupo social, promovendo, especialmente, a participação de uma sociedade civil organizada para a elaboração de políticas públicas. Observa-se que as estratégias de litígio junto às Cortes Superiores, e outras ferramentas da *advocacy*, a exemplo de protestos, pesquisas, campanhas de mídia, *lobby* legislativo, alianças estratégicas, etc., tem sido empregadas por diferentes componentes da dinâmica social para “[...] empoderar comunidades e indivíduos, defender o estado de direito, promover os direitos humanos e buscar reparações a violações” (OSÓRIO, 2019, p. 573).

Importante consignar que a presente pesquisa serve como modelo de coleta de documentos e análise meramente jurídica, não extrapolando todas as esferas que abarcam uma campanha de *advocacy* em prol de uma causa, uma vez que não se restringem a uma só estratégia de ação. Nesse sentido,

Quando falamos de *advocacy*, falamos de política e processos de transformação, de valores e crenças, consciência e conhecimento. Falamos sobre influenciar o poder em questões e problemas que concernem aos cidadãos, sobretudo àqueles marginalizados e excluídos dos processos políticos. Falamos de construção de organizações fortes e democráticas, de fortalecer a sociedade civil em sua ação de controle social e responsabilização

de agentes institucionais. Falamos sobre democratizar as relações de poder e ampliar a participação dos segmentos historicamente excluídos nos processos de tomada de decisões, de maneira a promover uma nova visão de sociedade e um mundo onde as relações sejam mais equitativas [*sic*] (LIBARDONI, 2000, p. 4).

Sobre a *accountability*, também sugerida no Relatório da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (ABGLT, 2016, p. 70), colaciona-se a definição de O'Donnell (1998), para quem se trata da responsabilização, em caráter democrático, de agentes públicos, o que ocorre por meio da *accountability* vertical, quando a sociedade exerce o seu julgamento sobre o desempenho dos governantes (a exemplo das eleições, plebiscitos, etc.) e por meio da *accountability* horizontal, que se refere à fiscalização mútua entre os Poderes (*checks and balances*) e pelos Tribunais de Conta.

Tal como as ações de *advocacy*, a prática da *accountability* é importante para dar voz aos interesses de minoria, pois representam o controle sobre a atuação pública, em vistas de aproximá-la de seus propósitos democráticos.

Este capítulo se divide em três seções. Nos itens que seguem, apresentam-se os conteúdos de políticas públicas e as informações contidas nos documentos obtidos pela pesquisa, bem como se expõe a Teoria do Ciclo de Políticas, utilizada para dar suporte à análise dos dados encontrados.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO: ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUA APLICAÇÃO EM CAMPO GRANDE (MS)

O alcance das metas e diretrizes estabelecidas em sede dos Planos de Educação, analisados no capítulo 2, implica a organização de todo o sistema educacional a fim de atender a essas demandas. Transformar em prática o conteúdo programático do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), do PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e do PME-CG 2015-2025 (BRASIL, 2015) é responsabilidade compartilhada entre cada um dos Municípios, em parceria com seus respectivos Estados e com o suporte da União. Considerando as proporções continentais do País, o estabelecimento de um padrão de qualidade nacional torna-se ainda mais desafiador.

Para entender o processo de implementação dos Planos de Educação – bem como criar critérios lógicos para verificar a existência, ou não, de políticas públicas voltadas para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual a partir dos Relatórios (Anexos 01, 02 e 03) das secretarias de educação (SED-MS e SEMED-CG) atuantes em Campo Grande (MS) – reserva-

se para esse item a função de explorar o instituto das políticas públicas, com o objetivo de colacionar o conceito, antecedentes históricos e os requisitos que as caracterizam. Além disso, aborda-se a análise que envolve a Teoria do Ciclo de Políticas.

Nesse sentido, com similaridade ao conceito de Bucci (2006, p. 241), políticas públicas são definidas por Fonte (2015, p. 57) como “[...] o conjunto de atos e fatos jurídicos que têm por finalidade a concretização de objetivos estatais pela Administração Pública”. Considerando que aludidos objetivos, via de regra, são de médio e longo prazo, as políticas públicas assumem um caráter cíclico, para que estejam em constante avaliação e redefinição. Enquanto procedimento, a criação/manutenção de uma política pública envolve a superação de etapas. São identificadas, basicamente, as fases de: definição da agenda pública; formulação e escolha das políticas; implementação pelo órgão competente e avaliação dos resultados, a partir dos mecanismos previstos na CRFB (BRASIL, 1988) e legislações esparsas (FONTE, 2015, p. 58).

Para melhor entender como se dá a criação de uma política pública, a etapa de “definição da agenda pública” refere-se à percepção de um problema que demanda atuação governamental. A inclusão do problema nas pautas de discussão pública, por sua vez, provém da atuação política (legisladores e administradores públicos), dos chefes do Executivo e da sociedade civil organizada, por meio de associações privadas, meios de comunicação de massa, sindicatos, grupos de *lobby* e indivíduos autônomos com grande capacidade de mobilização pública. Os programas políticos, apresentados pelos candidatos durante o período eleitoral, representam a consolidação das agendas públicas em um único documento e são de extrema relevância para que a população possa escolher a proposta mais conveniente de acordo com o seu interesse (FONTE, 2015, p. 58-60).

Na etapa de “formulação e escolha das políticas públicas”, apresentam-se os problemas e são propostas as soluções. Para tanto, são traçados os objetivos da política pública em questão, de acordo com seu embasamento legal; é definido o orçamento para o seu custeio, em atenção à obrigatoriedade dos gastos públicos estarem devidamente previstos na lei orçamentária; e é escolhida a melhor proposta dentre as soluções apresentadas, visando a garantir a máxima eficiência (*output*) com o menor ou igual investimento público (*input*). Observa-se, todavia, que, muitas vezes, a escolha de uma política pública pode assumir um caráter político, quando visa a beneficiar interesses políticos, e não somente técnico, que é a escolha da melhor solução diante do problema apresentado (FONTE, 2015, p. 62-66).

Para melhor explicar a etapa de formulação da política pública, acompanha-se o pensamento de Dye (2009, p. 112), para quem:

[...] os formuladores da política devem: (1) conhecer todas as preferências valorativas da sociedade e seus respectivos pesos relativos; (2) conhecer todas as propostas disponíveis de políticas; (3) conhecer todas as consequências de cada proposta alternativa; (4) calcular os quocientes entre benefício/custo de cada proposta; (5) selecionar a proposta política mais eficiente.

Na etapa de “implementação de políticas públicas”, os planos e programas passam a ser instrumentalizados e colocados em prática. Para tanto, a fase pode incluir a edição de atos normativos, alocação de servidores públicos, realização de licitações, publicação de editais, etc. Consiste em uma etapa complexa, que ainda pode estar envolta a inúmeras adversidades, tais como: falta de verba; condições sociais, econômicas e tecnológicas adversas; desorganização da máquina administrativa, circunstâncias políticas desfavoráveis e poderes de grupos sociais especificamente afetados, que serão desafios a serem superados para a aplicação da política. Da criação até a execução, pode haver, inclusive, a perda do interesse público na continuidade daquela política (FONTE, 2015, p. 66-67).

A última etapa, “avaliação das políticas públicas”, tem seus mecanismos de análise previstos na CRFB de 1988. Os métodos de avaliação, nesse sentido, podem ser de origem: a) político-eleitoral; b) administrativo-interno; c) legislativo e d) judicial. A avaliação político-eleitoral da política pública é assegurada pela periodicidade dos mandatos eleitorais, ocasião em que a população pode manifestar a sua percepção acerca do atendimento ou não da demanda que ensejou a criação da política pública (e levou à eleição de determinado candidato). Além do período eleitoral, a avaliação política da política pública se dá pela prestação de contas obrigatória à Administração Pública (FONTE, 2015, p. 67-73).

A avaliação ainda pode se dar pelos mecanismos internos da Administração Pública, em caráter de autotutela, a fim de garantir que o planejamento definido na fase de “formulação e escolha das políticas públicas” esteja sendo devidamente cumprido. O terceiro mecanismo de avaliação e controle é desempenhado pelo Poder Legislativo, por meio das Comissões Parlamentares de Inquérito, e pelos Tribunais de Contas. Por fim, o controle jurídico visa a identificar a inconstitucionalidade dos atos da Administração Pública de acordo com o princípio da legalidade. Todavia, não haverá apreciação judicial sobre critérios discricionários que levaram à decisão do agente público acerca do tipo de política pública criada ou os mecanismos eleitos para instrumentalizá-la, em respeito ao princípio de separação dos Poderes (FONTE, 2015, p. 67-73).

Destaca-se, contudo, que:

Na verdade, a tradição brasileira em políticas públicas (se é que podemos afirmar que já existia entre nós uma tradição nesta área) é bastante pobre em termos de estudos de avaliação da efetividade das políticas. É certo que o critério da efetividade das políticas tem estado presente em boa parte das análises. Na medida em que este critério está fortemente relacionado a determinados ideais de igualdade e justiça social e, por esta razão, à expectativa de que as políticas implementadas reduzam os brutais índices de pobreza, desigualdade e exclusão social existentes entre nós, a correlação entre políticas públicas e seus parcos resultados tem estado presente no discurso analítico das políticas públicas (ARRETCHE, 2007, p. 33).

Quanto à finalidade, Procopiuck (2013, p. 144) classifica as políticas públicas em a) constitutivas, quando criam ou estruturam condições para que determinado problema seja enfrentado de forma sistemática; b) distributivas, quando têm por objetivo a distribuição de recursos, seja por subsídios em produtos ou serviços ou mediante concessão de benefícios diretamente aos interessados; c) redistributivas, quando visam à redistribuição de renda, criando mecanismos de repasse de rendimentos de classes de maior renda para classes de menor renda e d) regulatórias, quando versam a respeito do controle estatal sobre a utilização de recursos ou execução de atividades por diferentes segmentos da sociedade.

Dessa forma, de acordo com a finalidade, as políticas públicas ainda podem ser divididas entre: a) políticas preventivas, quando visam a minimizar ou cessar problemas sociais graves, as quais são financiadas indiretamente por meio do sistema tributário e se manifestam por meio de políticas de emprego, salário, saúde pública, saneamento, educação e nutrição, por exemplo; b) políticas compensatórias, quando visam a corrigir problemas gerados em razão da desigualdade no processo de acumulação de bens, a fim de garantir a coesão e equilíbrios sociais. São exemplificadas por meio dos programas sociais especialmente criados para enfrentar problemas de larga escala gerados pela ineficiência de políticas preventivas anteriores (previdência social, alfabetização, qualificação profissional, habitação, etc.), os quais são financiados por meio de taxas, contribuições, tributos, etc. e que possuem seu impacto reduzido uma vez que não enfrentam os fatores originários dos problemas evidenciados; e c) políticas sociais *stricto sensu*, que são aquelas destinadas à redistribuição de renda e garantia de benefícios sociais, tais como o “bolsa-família”, “vale-refeição”, etc. (DIAS; MATOS, 2012, p. 19).

Sobre a evolução do instituto, o início da construção histórica das políticas públicas no Brasil está associado à Revolução de 30 e à Era Vargas, com o objetivo inicial de incorporar agentes sociais ao sistema político em um contexto de baixa institucionalização liberal, movimento denominado *Nation Building*. Destaca-se que, no período, as políticas sociais não são avaliadas por sua capacidade de reduzir taxas de iniquidade, mas como um mero

instrumento de integração econômica para viabilizar-se a industrialização. As maiores discussões sobre políticas sociais, no período, portanto, versam sobre a controvérsia previdência *versus* assistência (MELO, 2007, p. 14-15).

A partir dos anos 1960, a relação entre políticas públicas e bem-estar social leva aos debates sobre reforma agrária, urbana e administrativa. Subdesenvolvimento social e estagnação *versus* Reforma e crescimento se tornam os enfoques da agenda pública. Durante o regime militar, a discussão é deslocada para a problemática da estagnação para o propósito de gerar o desenvolvimento econômico (ou crescimento) *versus* distribuição de renda. No período, o eixo analítico das políticas públicas refere-se aos seus efeitos redistributivos, em prol das camadas mais populares. Com isso, a alocação de recursos na área social torna-se prioridade, levando à expansão das taxas de crescimento do gasto social (MELO, 2007, p. 16-17).

Na primeira metade da década de 80, o eixo analítico das políticas públicas é alterado mais uma vez, passando do binômio crescimento *versus* distribuição de renda para a questão da eficiência e eficácia social das políticas públicas. Essa nova compreensão emerge trazendo o conceito do *mistargeting*, que designa a incapacidade das políticas públicas de alcançarem os segmentos sociais que representam a sua população-meta. A relação entre os investimentos públicos para fins sociais e o retorno efetivo para as demandas sociais é problematizada. O critério gerencial das políticas públicas, a fim de garantir sua maior eficiência, em razão disso, passa a ser repensado (MELO, 2007, p. 18).

Para a superação do *mistargeting*, propõe-se a participação dos agentes sociais até então excluídos da arena decisória das políticas, propalando-se a ideia de transparência nas políticas públicas, e a descentralização dos processos decisórios, a fim de diminuir a sua burocratização. A valorização da democracia, que caracteriza o momento histórico, leva à redefinição dos critérios de avaliação da política social, que passa a se fundamentar na participação social para sua elaboração e, especialmente, na eficiência. A promulgação da CFRB de 1988 traz a saturação da agenda pública (*overload*), em razão do aumento do total de direitos nela previstos, período marcado por desequilíbrios fiscais e o que se passa a denominar “ingovernabilidade” (MELO, 2007, p. 18-25).

A superação da ingovernabilidade culmina em uma nova concepção para as políticas sociais: a *governance*, definida como o bom uso dos recursos humanos e materiais para o desenvolvimento. O momento é marcado pela redefinição do balanço entre as esferas público e privada, a fim de reduzir a intervenção do Estado na oferta de bens e serviços de natureza social, levando ao surgimento de mecanismos de controle e reparação dos custos, bem como

pela privatização do mercado de assistência médica e da previdência social (MELO, 2007, p. 25-26).

Atualmente, as principais tendências no campo das políticas públicas referem-se à criação de novas políticas sociais e da elaboração de novas formas de gestão, especificamente em razão do processo de descentralização, iniciado após os anos 1980. Os governos locais, nessas circunstâncias, têm contribuído para o surgimento de novos arranjos institucionais e diferentes processos de gestão. Já os conteúdos das políticas públicas visam a fazer frente aos novos desafios da dinâmica social, na busca pela ampliação dos espaços de cidadania, com atenção das minorias excluídas, objetivando, sobretudo, democratizar a gestão das políticas públicas (PROCOPIUCK, 2013, p. 292).

Todavia, é preciso considerar que:

Embora estejam em formação novos arranjos de governança e de gestão pública, ainda persistem profundamente arraigadas culturalmente tendências de condução dos interesses públicos ‘a portas fechadas’. Os espaços efetivos para os cidadãos se fazerem presentes ainda, por um lado, são bastante diminutos e, por outro, a maioria dos cidadãos ainda não detém suficiente clareza sobre os seus direitos em relação à administração e aos administradores públicos (PROCOPIUCK, 2013, p. 294).

Para que uma política pública seja considerada como tal, segundo Procopiuck (2013, p. 141), ela deve ser formada por diferentes elementos que convergem para a sua realização. São eles: uma agenda para definir os contornos, os envolvidos e as estratégias para enfrentar a situação-problema; atores que apresentam, interpretam e respondem à situação-problema; recursos que são afetados pela situação-problema; instituições que lidam com a situação-problema; e níveis de governo encarregados de conduzirem a “situação-problema”. Salienta-se que:

Além disso, a política pública deve expressar uma visão de sociedade, bem como o papel do Estado em relação à sociedade. Do ponto de vista metodológico, a política pública deve ter origem e ser formulada de forma sistemática e coerente, ter uma localização espacial (internacional, nacional, regional, municipal), uma definição temporal (curto, médio ou longo prazo), a extensão do plano, e uma avaliação de sua viabilidade política e financeira (DIAS; MATOS, 2012, p. 136).

Para a análise de uma política pública, em razão de sua natureza multidisciplinar, diferentes modelos são criados para atender, de acordo com o caso concreto, às necessidades da análise. Dentre tantos, é possível citar abordagens estatístico-matemáticas, envolvendo

programação linear, equações diferenciais, análise fatorial, equações estruturais, e outros pautados em lógicas funcionais aplicáveis à gestão de serviços públicos, PPBS (*Program-Planning-Budgeting System*), o MIS (*Management Information Systems*), BSC (*Balanced Scorecard*) e diferentes configurações de Ciclos de Políticas Públicas (*Policy Cycle*) (PROCOPIUCK, 2013, p. 152), modelo empregado neste trabalho.

Arretche (2007, p. 29) ainda destaca que a avaliação da política pública envolve a atribuição de um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação, com base em uma concepção de justiça (implicitamente ou explicitamente), a ser definida pelo avaliador de acordo com o caso concreto. Por isso, afirma que, qualquer que seja a modalidade escolhida para a avaliação, não pode ser apenas técnica, instrumental ou neutra, uma vez que toma como base os juízos valorativos do analista. Todavia, ressalta que para que não se confundam opções pessoais com os resultados da pesquisa, é preciso que a análise esteja fundamentada sobre uma concepção de justiça e de eficiência para que a análise possua suporte teórico.

Além disso, destaque-se que:

A análise de políticas públicas, de modo geral, tem se pautado pelas seguintes fases, com maior ou menor profundidade: identificação de objetivos de políticas públicas; especificação de alternativas político-administrativas para enfrentamento de problemas concretos; recomendação de ações em políticas públicas; monitoração dos resultados de políticas públicas em diferentes fases, desde a concepção até a execução; avaliação do desempenho de políticas públicas, de acordo com diferentes perspectivas e interesses de políticos, administradores e acadêmicos (PROCOPIUCK, 2013, p. 152).

Entendidas as etapas que dão origem à criação de uma política pública e os critérios e modelos de avaliação, destaca-se que, quanto à matéria, políticas públicas devem estar voltadas à consecução de objetivos sociais coletivos previamente estabelecidos no caráter programático da CFRB de 1988. E por estarem diretamente envolvidas com o orçamento público, o texto constitucional eleva as prioridades para que se garantam e promovam direitos fundamentais, dentre os quais inclui-se a educação. Nesse sentido,

As políticas públicas, entendidas como diretivas de governo expressas em ações postas em prática por agentes públicos, funcionam como diretrizes e princípios norteadores da ação do Poder Público que se desdobram em instrumentos legais e de ação. E, como tal, podem ser formuladas com a finalidade de reduzir as desigualdades e enfrentar os processos de exclusão verificados nas condições de vida dos diversos grupos sociais (PEDRA, 2018, p. 42).

As políticas educacionais, por sua vez, por versarem sobre a consecução dos objetivos nacionais para a educação e envolverem a participação de diferentes agentes e reservas orçamentárias, necessitam estar em constante avaliação para aferição de sua eficiência/eficácia e possibilitar a correção ou confirmação dos instrumentos que estão sendo empregados. Destaca-se que todos os Planos (PNE, PEE-MS e PME-CG) trazem a previsão de avaliação para medir o cumprimento das diretrizes e metas nacionais (BRASIL, 2014), estaduais (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e municipais (CAMPO GRANDE, 2015).

Nohara (2018, p. 92), ao abordar as formas de avaliação de desempenho, diferencia os conceitos de eficiência e eficácia. Nesse sentido,

Enquanto eficiência é noção que se refere à adequada medida de utilização dos recursos, ou seja, um administrador eficiente é o que consegue um desempenho elevado em relação aos insumos disponíveis (mão de obra, material, dinheiro, máquinas e tempo); a noção de eficácia transcende a mera indagação dos meios e avalia mais diretamente os resultados; portanto, neste enfoque pode ser que um administrador seja eficiente sem que necessariamente seja eficaz, ou seja, que não obstante a utilização de métodos e procedimentos adequados, os objetivos visados não sejam alcançados. Note-se que a ideia de eficiência administrativa não deve se pautar apenas no aproveitamento de meios e recursos colocados à disposição dos agentes públicos; deve também abranger a relação dos meios utilizados e dos resultados obtidos em face das necessidades públicas existentes.

Acerca dos antecedentes históricos das políticas educacionais brasileiras, Pestana (2007, p. 53-54) destaca que, nos anos 1960 e 1970, o enfoque está centrado sobre a limitação dos recursos ante a demanda da população escolarizável e, ainda, sobre a criação de mecanismos para melhor distribuição das oportunidades educacionais, a fim de corrigir a exclusão das classes menos favorecidas. Para tanto, as políticas educacionais, à época, centram-se, em sua maioria, na construção ou ampliação de prédios escolares e na dotação de insumos necessários para o seu funcionamento.

Os anos 1980, período marcado por crises econômicas e sociais, posiciona a educação como ferramenta de competição no mercado mundial, de forma que a atuação pública passa a priorizar a eficiência do sistema educacional, a fim de maximizar os resultados e aumentar a qualidade da educação. Com isso, surge a preocupação de se constatarem os ganhos de aprendizagem, a eficácia dos currículos e, ainda, a aquisição e domínio de competências e habilidades cognitivas. A década privilegia o surgimento de estruturas dirigidas a avaliar o desempenho dos sistemas escolares, impulsionadas pelo Ministério da Educação (MEC) (PESTANA, 2007, p. 53-54).

Atualmente, considerando-se as mudanças tecnológicas advindas especialmente na base técnica dos sistemas de produção, as políticas educacionais fundamentam-se na maximização de resultados (qualidade) *versus* alocação de recursos limitados, com interesses que ultrapassam a mera formação de mão de obra, voltados ao desenvolvimento de competências técnicas específicas (PESTANA, 2007, p. 56). Além disso, Pestana (2007, p. 56-57) observa que

O valor estratégico da avaliação do sistema educacional, em escala nacional, passou a ser reconhecido como um mecanismo privilegiado para aportar informações oportunas e válidas sobre processos e resultados do ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões sobre políticas educacionais. A ausência deste tipo de informação acarreta graves conseqüências [*sic*] ao gerar políticas intuitivas e investimentos públicos concebidos de forma desarticulada e insuficientes para atingir seus objetivos e solucionar os problemas educacionais (PESTANA, 2007, p. 56-57).

Sobre a trajetória das políticas educacionais no Brasil, Shigunov Neto (2015, p. 267), todavia, critica:

A destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas são uma característica marcante da educação brasileira, pois, de uma maneira geral, não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas. A expulsão dos jesuítas e total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada na educação brasileira. Tal procedimento não é novidade nem exclusividade das políticas educacionais atuais, pois as reformas educacionais propostas na organização escolar brasileira utilizam-se da destruição e negação do que estava posto e a introdução de novas propostas, não havendo assim uma continuidade nas políticas educacionais (SHIGUNOV NETO, 2015, p. 267).

Sobre os antecedentes históricos da inserção das temáticas de gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais brasileiras, de acordo com Vianna (2018, p. 71), globalmente, as primeiras tentativas de introdução do gênero e da diversidade sexual no currículo escolar remontam ao início do século XX, caracterizado por iniciativas isoladas e pouco sistematizadas, que não podem ser consideradas políticas públicas. Tais ações não se relacionam ao reconhecimento dos problemas de gênero ou da diversidade sexual, mas fundam-se na proposta – grandemente influenciada pelas correntes médicas e higienistas da França – da inserção da educação sexual nas escolas públicas para crianças a partir dos 11 anos de idade, ideia que passou a ser difundida a partir de 1920.

No Brasil, a educação sexual é aplicada pela primeira vez em 1930, no Colégio Batista do Rio de Janeiro (RJ). A partir da década de 60, devido a mudanças no Concílio do Vaticano II, a educação sexual passa a ser difundida entre as escolas católicas em geral e escolas públicas paulistas, mineiras e cariocas, destacando-se a sua aplicação no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e no Colégio Pedro de Alcântara, no Rio de Janeiro. O período de ditadura militar é marcado pela tramitação de um PL que visa à implantação obrigatória da educação sexual nas escolas em todos os níveis de ensino. A proposta, todavia, fora arquivada (VIANNA, 2018, p. 72).

A partir de 1970, a educação sexual ganha maior visibilidade com a criação da Lei nº 5692/1971, que torna de responsabilidade dos orientadores educacionais e dos docentes na área de ciências ou de Programas de Saúde trabalhar com os temas. Após a CFRB de 1988, a escola assume a função de tutelar a sexualidade de crianças e adolescentes, a fim de normatizar os padrões comportamentais da sexualidade dentro dos padrões sociais, mas não se verifica nos diplomas legais infraconstitucionais qualquer previsão nesse sentido. Em 1995, retoma-se a discussão para inclusão da sexualidade nos currículos, em razão da pressão do movimento feminista brasileiro e dos pactos internacionais firmados pelo País (VIANNA, 2018, p. 72-73).

Outro ponto de destaque na verificação do histórico das políticas educacionais sobre gênero e diversidade sexual está na influência da área de saúde no meio educacional, trazendo para a escola discussões com foco na prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) e HIV/AIDS (VIANNA, 2018, p. 73).

A instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) introduz, no currículo do ensino fundamental (BRASIL, 1997) e médio (BRASIL, 1998), temas transversais a fim de possibilitar a formação de cidadãos mais participativos, reflexivos e autônomos, conscientes de seus direitos e deveres. Dentre os temas a serem “transversalizados” na educação, ou seja, aplicados de forma indireta a partir da inserção desses assuntos dentro dos conteúdos regulares, destaca-se o tópico “orientação sexual”. A medida é considerada um avanço em razão de seu caráter de “oficialização” do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas e prever a sua difusão da 5ª série em diante. Todavia, recebe inúmeras críticas em razão da metodologia escolhida e, especialmente, em função da falta de formação inicial e continuada docente, da precariedade de cursos descentralizados por parte dos profissionais que já teriam passado por tal formação inicial (multiplicadores) e da dificuldade pessoal em abordar o tema no cotidiano da escola. Sobre a previsão das temáticas da sexualidade no PCN, critica-se, ainda, a subordinação do assunto ao trinômio corpo/saúde/doença, aduzindo às políticas educacionais

um caráter informativo, sem abordar sua constituição histórica e social (VIANNA, 2018, p. 75-76).

Apresentadas as tentativas de se inserir o gênero e a sexualidade na escola, por meio de políticas educacionais, Vianna (2018, p. 97) conclui que:

No caso da trajetória de pesquisa e análise sobre o processo de democratização da educação na intersecção com a produção de políticas públicas educacionais com base na perspectiva do gênero – aqui recuperada –, considero imprescindível reconhecer que o lugar do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação é um lugar que nunca existiu de fato. É, por definição, um caminho de luta e de resistência que, como tal, continua por ser feito.

A partir da perspectiva apresentada por Vianna (2018), percebe-se que, à parte de iniciativas isoladas, não se evidencia a existência de políticas para Educação em Gênero e Diversidade Sexual na sociedade brasileira. Os temas, frequentemente reunidos sob o manto da educação sexual, mantiveram-se subordinados a perspectivas médico-psicológicas não explorando o seu caráter sócio histórico e cultural. Outro ponto de destaque refere-se à ineficiência das formações continuadas (inicial e de multiplicadores) implementadas à época da instituição dos PCNs e da falta da elaboração de critérios psicopedagógicos para sua devida aplicação no ambiente escolar.

Levar noções de cidadania às salas de aula, portanto, demanda atuação efetiva do Estado. A criação de políticas públicas em prol do ensino democrático, que reconhece e respeita as diferenças, tem suscitado debates.

Explorando-se as características do cenário da pesquisa, o sistema educacional que vigora em Campo Grande (MS), para fins de educação básica (BRASIL, 1996), mescla atuações estaduais e municipais, em razão da competência legalmente atribuída. O inciso IV, do Art. 17, da Constituição do Estado de MS (MATO GROSSO DO SUL, 1989) estabelece que é competência dos Municípios “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”.

Igualmente, o Art. 193, do diploma constitucional, estabelece que “Os municípios atuarão prioritariamente nos níveis de educação pré-escolar e fundamental, oferecendo também a modalidade de ensino especial, com a cooperação do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 1989). Assim, a obrigação de ofertar o ensino pré-escolar, para crianças de quatro e cinco anos (BRASIL, 1996), e o ensino fundamental, com início aos 6 anos de idade e duração de 9 anos (BRASIL, 1996), é dos Municípios sul-mato-grossenses.

A Lei Orgânica do Município de Campo Grande (MS) ainda reforça que é competência do Município a “[...] atuação prioritária no ensino fundamental e educação infantil” (Art. 168, II), (CAMPO GRANDE, 1990).

Já para o Estado de MS, no Art. 10, inciso VI, (MATO GROSSO DO SUL, 1989) resta a obrigação de “[...] oferecer, com prioridade, o ensino médio [...]”, o qual é definido pelo *caput* do Art. 35 da LDB como a “[...] etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos [...]” (BRASIL, 1986).

Com relação ao propósito educacional verificado no ambiente da pesquisa, a Lei Orgânica do Município de Campo Grande (MS) estabelece, no inciso II, do Art. 3º que é objetivo fundamental do Município, dentre outros, “[...] promover o bem da comunidade campo-grandense, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CAMPO GRANDE, 1990). No que se refere especificamente às políticas educacionais para igualdade de gênero, a referida Lei Orgânica (CAMPO GRANDE, 1990) dispõe que

Art. 164-A – O Município garantirá, perante a sociedade, a imagem social da mulher como mãe, trabalhadora e cidadã em igualdade de condições com o homem, objetivando: [...]

II - garantir a educação não diferenciada através de preparação de seus agentes educacionais, seja no comportamento pedagógico ou no conteúdo do material didático, de modo a não discriminar a mulher.

Descrita a competência para a educação básica (BRASIL, 1996) e destacados dispositivos que tutelam o tratamento igualitário, especialmente de gênero, que compõem o cenário da presente pesquisa, qual seja a cidade de Campo Grande (MS), bem como caracterizado o perfil educacional idealizado para as escolas da cidade, conforme extrai-se da Lei Orgânica do Município de Campo Grande (MS), passa-se à compreensão do universo que integra a pesquisa.

Nacionalmente, as Notas Estatísticas do censo escolar apontam que:

E1 O Brasil conta, em 2018, com 181.939 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60,6%), seguida da rede privada (22,3%). E2 Das escolas da educação básica, percebe-se que as etapas de ensino mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, com 112.146 (61,6%) e 103.260 (56,8%) escolas, respectivamente. O ensino médio, por outro lado, é ofertado por apenas 28.673 (15,8%) escolas (BRASIL, 2019a, p. 6).

Em âmbito local, conforme dados da SED-MS, o Censo Escolar 2017 aponta a existência de 462 ambientes escolares em atividade na cidade de Campo Grande (MS), dos quais apenas 10 são rurais. Sobre a competência para manutenção das instituições, tem-se que: duas eram federais, 90 estaduais, 194 municipais e 176 privadas (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Pelos dados coletados, percebe-se que o cenário sul-mato-grossense se assemelha ao cenário nacional, com a predominância de ambientes escolares municipais, seguido das escolas privadas. Sublinhe-se, contudo, que

[...] a educação não se restringe aos espaços escolarizáveis. Além da família e dos grupos espontâneos, é preciso reconhecer a importância dos espaços não formais de educação de sujeitos que também se destinam a transformar pessoas em cidadãos, tais como os movimentos sociais e as organizações não-governamentais (PEDRA, 2018, p. 64).

A Educação em Gênero e Diversidade Sexual aqui proposta começa na escola, mas deve alcançar outros ambientes sociais. O envolvimento da comunidade e da família é determinante para que novos entendimentos em gênero e diversidade sejam, aos poucos, absorvidos pela sociedade.

Para a avaliação das políticas públicas eventualmente destacadas nos documentos, elege-se a Teoria do Ciclo de Políticas descrita por Mainardes (2006), a qual foi extraída dos estudos de Ball (1994), pesquisador inglês da área de políticas educacionais. Segundo Mainardes (2006, p. 58):

[...] a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico (MAINARDES, 2006, p. 58).

A escolha do Ciclo de Políticas para análise dos documentos de Campo Grande (MS), tem fundamento, também, nos ensinamentos de Procopiuck (2013, p. 158), para quem:

O ciclo de política pública, como instrumento de suporte à análise e gestão, apresenta várias vantagens. A primeira, e mais relevante, é centrar a atenção dos atores envolvidos com o processo decisório para que levem em conta os fatores que poderão, de algum modo, condicionar suas ações. A segunda vantagem diz respeito à capacidade do sequenciamento das etapas permitir a captura e a compreensão do fluxo de ações.

A utilização da Teoria Analítica do Ciclo de Políticas, como suporte à análise dos documentos coletados, combinada com a metodologia de análise qualitativa de Prodanov e Freitas (2013, p. 113), visa a garantir solidez aos resultados, de forma a responder a três questionamentos principais: a) a partir da sistematização de Procopiuck (2013, p. 141), existem políticas educacionais de gênero e diversidade sexual em Campo Grande (MS); b) as políticas eventualmente aplicadas inserem a temática nos PPPs das escolas, envolvem a capacitação de professores, elaboração de materiais didáticos ou atividades com o corpo escolar e c) quais fases do ciclo de políticas têm sido observadas pelas Secretarias (SED-MS e SEMED-CG) na criação/implementação dessas eventuais políticas educacionais.

A Teoria do Ciclo de Políticas descrita por Mainardes (2006, p. 58), “[...] oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados), uma vez que:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

A complexidade de se avaliar uma política decorre dos diferentes elementos que interagem durante o seu processo de aplicação. De acordo com Procopiuck (2013, p. 158), devem ser observados, para a análise, como se relacionam os diferentes atores pertencentes a grupos de interesse que se envolvem nos aspectos do processo; a trajetória da política, que pode se estender por décadas; o domínio da política, que pode estar dividida em dezenas de programas conduzidos por múltiplos níveis governamentais e uma diversidade de atores privados; as disputas de interesse, de caráter legislativo e econômico. Sobre o tempo de vigência da política, pontua ser de 30 ou 40 anos o período de consolidação de uma política, tornando-a adequada para ser transformada em conhecimento científico. Assim, “num processo de planejamento de políticas públicas, os principais elementos são: a definição clara do objeto, o planejamento e os mecanismos de avaliação” (DIAS; MATOS, 2012, p. 135).

Com isso, percebe-se que, a partir dos ensinamentos de Ball (1994), para que uma política educacional alcance sua efetividade é necessário considerar de que forma se dá a sua aplicação no âmbito da própria escola, ambiente formado por diferentes processos micropolíticos, a fim de medir a sua percepção por parte dos agentes educacionais, que são os verdadeiros aplicadores da política. Nesse sentido,

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Considerando que os níveis de mensuração variam de política para política, a avaliação tem por objetivo extrair informações aptas à criação de uma “capacidade de agência política e socialmente relevante”, a fim de coordenar a atuação pública para corrigir eventuais falhas. Ao passo que a política pública diz respeito a metas, objetivos e missões que guiam a agência, a análise visa a identificar e avaliar os meios e os fins alternativos para concretizar as os planos das políticas (PROCOPIUCK, 2013, p. 153)

Cada uma das cinco etapas descritas por Mainardes (2006) – formulação, produção de textos, implementação, resultados e estratégia política – devem ser combinadas para garantir o efetivo cumprimento da política em análise. Para entender cada uma delas, Mainardes (2006, p. 50-54) as divide em contextos.

O primeiro deles, o contexto de influência, versa sobre o surgimento da política a partir da construção dos discursos políticos. É marcado pela disputa de interesses entre os grupos sociais, partidários, de governo e legislativos, que buscam influenciar a definição do caráter social da educação e do que significa ser educado. O contexto de influência culmina na elaboração do discurso de base para a política, que surge do debate entre os grupos que interferem na arena pública de ação, formais (comissões e grupos representativos) e não formais (meios de comunicação) (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto da influência, portanto, refere-se ao cenário macropolítico que originou a política pública em análise. Entender quais são os debates e principais posicionamentos sobre o assunto, antes de torná-lo política pública, é apontado pelo autor como necessário para a sua compreensão. Não há de desconsiderar, também, que a descrição colacionada acima traz similaridades à *advocacy* apresentada na seção introdutória do capítulo. Pois bem, considerando que a presente pesquisa se estende pelo período de 2014 a 2018, a análise do contexto de influência encontra-se concluída pela apresentação, nos capítulos anteriores, dos conteúdos que versam sobre a aprovação do PNE, a criação do PL “Escola Sem Partido” e o surgimento do que se denominou “ideologia de gênero”.

Entende-se que esse é o contexto de influência que permeia o surgimento das ações da SED-MS (Anexo 01) e da SEMED-CG (Anexos 02 e 03), no período de 2014 a 2018, pois os

cenários político e midiático têm exercido grande influência sobre as discussões sobre educação e as temáticas de gênero e diversidade sexual.

O segundo trata da produção do texto da política pública em si. A comunhão de ideias e de discussões que levaram à produção do texto que será o balizador da política pública em questão. Mainardes (2006, p. 52) afirma que podem assumir várias formas e visam a rascunhar as possíveis diretrizes para a política em face de uma situação-problema. Não uma necessária preocupação com a coerência e clareza, pois cada um dos grupos de atuação manifesta seus posicionamentos de maneira distinta.

A apresentação comparada dos planos de educação, no capítulo 2, cumpre com o propósito de apresentar o conteúdo formalmente definido para regular a criação das políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no País, no período de 2014 a 2018. Assim, consideram-se ultrapassadas as etapas de análise do “contexto de influência” e de “elaboração do texto das políticas” das políticas de gênero e diversidade sexual eventualmente criadas e aplicadas nas escolas da cidade de Campo Grande (MS). Há de se destacar, contudo, que o conteúdo dos Relatórios (Anexos 01, 02 e 03) também compõe a “elaboração do texto das políticas”.

O terceiro contexto trazido por Mainardes (2006, p. 53), o da prática, aborda o caráter interpretativo do texto de política e a sua conversão prática. Destaca que, na etapa de implementação, as políticas estão sujeitas à interpretação e, por isso, podem ser “recriadas”.

O contexto da prática, portanto, refere-se à aplicação das diretrizes e metas trazidas nos documentos de educação e a sua relação com os agentes educacionais (diretores, coordenadores, professores e demais profissionais da educação) responsáveis por executá-las. Nesse sentido, investigar como se dá a relação da Educação em Gênero e Diversidade Sexual no ambiente escolar a partir de seus agentes

[...] assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Em razão disso, as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação para atuarem com a temática de gênero e diversidade sexual, a partir da proposta do Ciclo de Políticas, representam a preocupação com a aplicação prática das políticas desenvolvidas, o que deve ser analisado como positivo em uma perspectiva de eficácia da política pública. Nesse sentido, a análise dos documentos da SED-MS e SEMED-CG, nos

próximos itens, deve considerar satisfatória a existência de ações de capacitação para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, no período de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS), pois referem-se à preocupação com a aplicação prática (contexto da prática) da política educacional.

O quarto contexto do Ciclo de Políticas, o dos resultados ou efeitos, refere-se à ideia de justiça, igualdade e liberdade individual que se espera alcançar com a política, a partir da ideia de que as políticas públicas podem gerar efeitos sociais, além de resultados (quantitativos). Tem por objetivo verificar os resultados da política a partir do seu impacto na interação das desigualdades (MAINARDES, 2006, p. 54).

A análise do quarto contexto do Ciclo de Políticas, que aborda os resultados das políticas educacionais, é realizada em caráter teórico na presente pesquisa, especialmente sob o recorte do conceito de cidadania de Arendt (2012, p. 403). Para se verificar os verdadeiros resultados, a médio e longo prazo, das políticas eventualmente criadas e aplicadas em Campo Grande (MS), ainda se fazem necessárias pesquisas mais aprofundadas, diretamente com as comunidades e espaços escolares.

Considerando que a presente Dissertação será devolvida às Secretarias de Educação Estadual e Municipal (SED-MS e SEMED-CG, respectivamente), recomenda-se que seja dada continuidade à análise do quarto contexto nas escolas que compõem cada uma das redes, com a comunidade e com os alunos matriculados, a fim de averiguarem-se os resultados reais alcançados com determinada política. Tal avaliação pode ser instrumentalizada, por exemplo, com a inserção de perguntas acerca da percepção sobre os temas nos censos educacionais locais.

Considerando que a política pública pode ser pautada em metas de caráter estatístico, sobre as técnicas para obtenção de resultados, Mainardes (2006, p. 60) comenta que:

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

Como se vê, a aplicação do Ciclo de Políticas demanda interesse público, uma vez que depende do reconhecimento de sua importância pelo administrador público, que deverá garantir que as políticas educacionais estejam sob permanente “reciclagem”, a fim de avaliar e garantir a sua efetividade. Todavia,

O ciclo de política pública, como modelo que é, deve ser tomado apenas como referencial geral e não como um caminho rígido de análise. A política pública tem de ser, pois, considerada como um fluxo contínuo de decisões e procedimentos para que seja apreendida e interpretada com profundidade suficiente para enfrentar eficiente e eficazmente complexos problemas sociais que ganham diferentes configurações espaço-temporais (PROCOPIUCK, 2013, p. 153).

Em razão disso, a presença de mecanismos de revisão e de monitoramento de resultados no bojo das políticas públicas dos documentos da SED-MS e SEMED-CG demonstram preocupação dos órgãos educacionais para a garantia da eficiência de referidas políticas, o que deve ser considerado positivo na análise dos próximos itens.

Mainardes ainda explora o último contexto do ciclo de políticas, o de estratégia política. “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

A última etapa do ciclo de políticas, a da estratégia, portanto, está condicionada à superação da etapa que analisa o contexto de resultados, pois é a partir dos resultados obtidos com a política que a estratégia pode ser delineada de modo mais eficaz. Por isso, analisar os contextos de estratégia foge às forças da presente pesquisa, mas recomenda-se a sua observância pelos órgãos educacionais.

Considerando ultrapassadas as etapas de formulação e produção de textos, nos próximos itens, pretende-se verificar se existiram cursos de capacitação para contemplar o contexto de implementação junto aos agentes educacionais; quais políticas foram criadas em prol de crianças e adolescentes e possíveis estratégias para melhor educar em gênero e diversidade sexual.

3.2 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED-MS): ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A partir do envio de Ofício para a SED-MS, solicitando informações sobre políticas públicas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual desenvolvidas na cidade de Campo Grande (MS), no período de 2014 a 2018, obtém-se como resposta o Relatório que acompanha a presente Dissertação (Anexo 01). O documento é composto por informações que registram as ações executadas pelo Órgão no que se refere às temáticas de gênero e sexualidade,

objeto da presente pesquisa, bem como ações para abordagem das questões étnico-raciais (Anexo 01, p. 184-188), as quais são utilizadas como critério comparativo na pesquisa²⁷.

O Relatório fornecido pela SED-MS (Anexo 01) aponta que, em solo estadual, a elaboração e a aplicação de políticas educacionais sobre gênero e diversidade sexual está associada às atividades da Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED) (Anexo 01, p. 178), órgão interno da Secretaria, diretamente subordinado à Superintendência de Políticas Educacionais da SED-MS, a quem compete, dentre outros: atender a demandas educacionais envolvendo comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e de pessoas privadas de liberdade; promover a formação inicial para comunidades indígenas; promover a formação continuada para os educadores da Rede Pública de Ensino, com a inserção de temas abrangentes e contemporâneos que interferem na vida em sociedade, em escala global, regional e local; elaborar ações/políticas educacionais que superem desigualdades sociais e valorizem a diversidade étnico-cultural; oferecer a “Educação Escolar Quilombola” a comunidades negras remanescentes de quilombos; participar de Conselhos, Comitês e Fóruns; fomentar o regime de parcerias para articulação educacional e assegurar a oferta dos conteúdos da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena (Anexo 01, p. 178-179).

Além disso, cabe à COPEED, “[...] orientar as escolas da REE-MS nos temas relacionados à igualdade e respeito à diversidade sexual, étnico-racial e de gênero” (Anexo 01, p. 179) e, ainda,

[...] implementar o programa Cultura, Arte e Paz na Rede Estadual de Ensino, gerenciando todos os projetos relacionados à prevenção e discriminação, combate à violência, à valorização da vida, à prevenção de acidentes e depredação do patrimônio público e privado, desenvolvidos nas escolas estaduais (Anexo 01, p. 179).

O Relatório (Anexo 01, p. 179-180) afirma que o COPEED integra, dentre outros, o Conselho Estadual da Diversidade Sexual (CEDS); o Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual (COMCEX); a Comissão Inter Setorial de Enfretamento à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes do Estado de MS; o Grupo de Trabalho “DST/AIDS”; o Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (CEDM/MS); a Câmara Técnica de Implementação do Pacto

²⁷ A comparação entre as ações desenvolvidas para a abordagem dos conteúdos nos diferentes tipos de educação não tem por objetivo posicioná-las de forma contrária ou antagônicas. Pelo contrário, durante todo o desenvolvimento do presente material preza-se pela apresentação dos conteúdos de gênero e diversidade destacando-se outros recortes (raça, cor, condições econômicas, condições físicas e mentais, etc.), que norteiam as questões identitárias e cuja observância é indispensável para a conquista da cidadania plena. A proposta de educação para a diferença demanda aplicação conjunta de todos os conteúdos de forma interligada. A comparação entre as ações, portanto, cumpre com o propósito de contribuir para uma proposta quali-quantitativa da pesquisa.

Nacional pelo Enfretamento à Violência contra as Mulheres no MS; o Fórum Estadual de Enfretamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta; o Comitê Estadual de Acompanhamento, Avaliação e Efetivação dos Direitos das Mulheres Presas e Egressas da AGEPEN e o GTP “Educação para Diversidade”, do Fórum Estadual de Educação do MS.

O Programa “Cultura, Arte e Paz” (CAP), citado anteriormente, é realizado no documento como ação de destaque, desenvolvida no período de 2016 e 2017, e aplicada a partir de abril de 2018, por meio da Resolução nº 3.441 da SED-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2018). Enfatiza o documento que o CAP surge em observância à meta 07 do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), a fim de inserir temas como Educação em Direitos Humanos/Cidadania; violência e suas vertentes, prevenção de acidentes e cuidados com a saúde, preservação patrimonial e sustentabilidade, nas escolas (Anexo 01, p. 188).

De acordo com o Relatório (Anexo 01, p. 189), a criação do CAP visa a facilitar a tratativa da SED-MS com outros órgãos governamentais, não-governamentais, instituições de ensino superior e voluntários para o estabelecimento de parcerias, objetivando, sobretudo, a construção de uma convivência harmônica e respeitosa entre estudantes e membros da comunidade interna e externa da escola. Para tanto, traz como objetivos:

I- estimular professores, estudantes, pais e comunidade a compartilharem do programa; II - envolver toda a comunidade escolar e comunidade do entorno em mediações de conflitos e outras ações pacifistas; III - estimular as escolas estaduais a inserirem ações voltadas à cultura, arte e paz em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); IV - melhorar a saúde e o bem-estar das pessoas, ao buscar um estilo de vida pacífico e uma redução de reações violentas como forma de resolução de conflitos; V - incentivar a ‘Paz’ como caminho imprescindível para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento humano; VI - desenvolver ações efetivas que proporcionem a preservação patrimonial; VII - favorecer o protagonismo juvenil por meio de ações multiplicadoras que valorizem o bem comum e o interesse coletivo (Anexo 01, p. 189-190).

O documento (Anexo 01, p. 181) sublinha a existência do Comitê de Prevenção e Combate ao *Bullying*, que prevê o enfrentamento do problema por meio da inserção de ações específicas nos PPPs. Além disso, constata a existência do Programa Permanente de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas, que objetiva a criação de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVES) nas unidades educacionais estaduais (Anexo 01, p. 181).

De forma geral, o Relatório da SED-MS é composto por ações que foram desenvolvidas e aplicadas no Município de Campo Grande (MS), no intervalo solicitado, sem

identificar se tratam de ações que estão inseridas dentro de um programa de uma política pública ou se são ações esparsas, desenvolvidas a critério do órgão. Não há, no Relatório (Anexo 01), portanto, informações sobre a sistematização de orçamento público, o estabelecimento de um plano de ação, com metas e estratégias, para a introdução da Educação em Gênero e Diversidade Sexual nas escolas ou sobre a criação de mecanismos de avaliação das ações eventualmente criadas.

De acordo com Procopiuck (2013, p. 141), os elementos que compõem uma política pública envolvem uma agenda para definir os contornos, os envolvidos e as estratégias para enfrentar a situação-problema; atores que apresentam, interpretam e respondem à situação-problema; recursos que são afetados pela situação-problema; instituições que lidam com a situação-problema; e níveis de governo encarregados de conduzirem a situação-problema.

Dessa forma, constata-se que não há no documento (Anexo 01) informações capazes de confirmar a existência de políticas públicas voltadas para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, enquanto conteúdo sistematizado com critérios de avaliação e de monitoramento, em Campo Grande (MS), nos anos de 2014 a 2018. Todavia, o Relatório fornecido apresenta inúmeras ações que representam a tentativa de inserção do gênero e da sexualidade na escola, as quais estão presentes em todo o intervalo da pesquisa, confirmando a linearidade do interesse público.

Assim, ainda que não se confirme a existência de políticas públicas sistematizadas no período, é interessante para a pesquisa explorar a qualidade das ações desenvolvidas, enquanto escolha da Administração Pública, em sua relação com o objetivo maior de introduzir as temáticas de gênero e diversidade sexual nas escolas.

Sobre as ações trazidas no Relatório (Anexo 01), no ano 2015, foi realizado o “Seminário da Diversidade Sexual” nas escolas estaduais existentes em Campo Grande (MS), em uma parceria da SED-MS (por meio da COPEED) com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e com o Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia, objetivando o enfrentamento do problema da discriminação na escola, a partir da discussão do tema para criação de propostas pedagógicas (Anexo 01, p. 180). Ainda em 2015, aconteceu o “Momento de Reflexão sobre o Combate à Homofobia em Mato Grosso do Sul” voltado aos funcionários da SED-MS, com o objetivo de, a partir do próprio órgão, promover uma construção social isenta de discriminação (Anexo 01, p. 181-182).

Percebe-se que, em 2015, as ações desenvolvidas centram-se na preocupação com a discriminação gerada pela homofobia nas escolas estaduais, o que é de suma importância considerando-se que tratam de escolas de ensino médio, período em que são mais incisivas as

(trans)formações identitárias. Frisa-se que, durante o “Seminário da Diversidade Sexual”, possibilitou-se a criação de propostas pedagógicas por parte dos participantes, o que auxilia na construção de critérios psicopedagógicos para melhor abordagem das temáticas.

Em 2016, teve início o curso de formação continuada “Discutindo Gênero, Diversidade e Homofobia”, voltado a diretores, coordenadores pedagógicos e professores da rede estadual de ensino (REE-MS), atuantes em Campo Grande (MS) (Anexo 01, p. 182). Além disso, ainda em 2016, foram realizadas: a ação “Discutindo gênero, diversidade e cidadania”, com o objetivo de esclarecer dúvidas e capacitar os profissionais da educação da REE-MS para trabalhar as temáticas em sala de aula; e o Laboratório “Gênero e Diversidade Sexual”, realizado em parceria com a UFMS, e voltado para os professores da Escola Estadual Riachuelo como parte do Projeto AJA (Anexo 01, p. 182). Destaca-se que o documento não fornece maiores informações sobre em que consiste o referido Projeto.

No ano de 2016, como se observa, as ações destinaram-se à abordagem das temáticas de gênero e diversidade com os educadores, visando à formação desses profissionais para atuarem com esses conteúdos. Outro ponto de destaque refere-se à vinculação dessas discussões com a cidadania, o que demonstra que a SED-MS tem atuado em observância aos dispositivos internacionais, especialmente os Princípios de *Yogyakarta*, o PNEDH e os Planos de Educação vigentes à época.

O Relatório (Anexo 01) aponta que, durante os anos de 2016, 2017 e 2018, ocorreu a “Campanha Agosto Lilás”, realizada em parceria com a Subsecretaria de Políticas para Mulher e voltada à conscientização da sociedade sobre a gravidade da violência contra as mulheres. O Relatório enfatiza que a campanha teve atividades durante todo ano e foi intensificada no mês de agosto, ocasião em que foram realizadas palestras nas escolas estaduais de Campo Grande (MS) (Anexo 01, p. 182-183). Destaca-se que o documento não fornece maiores informações sobre o tipo de ações empregadas no período, tampouco sobre o contexto em que as palestras citadas foram ministradas.

O enfrentamento da violência contra a mulher, promovido a partir da “Campanha Agosto Lilás”, demonstra a preocupação da SED-MS com a transformação das relações de gênero que desfavorece o gênero feminino, a partir da desconstrução dos estereótipos de gênero e do reconhecimento da importância da escola nesse processo. A continuidade da ação durante três anos (2016 a 2018) representa a solidez do interesse público para aplicação das medidas.

No período de 2016, 2017, 2018, o Relatório também registra a existência do Projeto “Direitos Humanos em ação - Vai à Escola”, criado em parceria com a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST/MS), com o objetivo de

apresentar aos alunos a Educação em Direitos Humanos com temas voltados a direitos, deveres e cidadania (Anexo 01, p. 183).

Igualmente aos demais projetos citados no documento, não há maiores informações sobre o Projeto “Direitos Humanos em ação – Vai à Escola”. Todavia, por representar a instrumentalização da Educação em Direitos Humanos, levando ao espaço escolar informações sobre cidadania, referido projeto desponta como ação relevante para a construção da cidadania nos termos de Arendt (2012, p. 403), sendo aquela que possibilita a (re)integração à ordem social, garantindo direitos e deveres.

Ilustrando os tipos de ações desenvolvidas para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual pela SED-MS, durante o intervalo da pesquisa, apresenta-se a imagem abaixo.

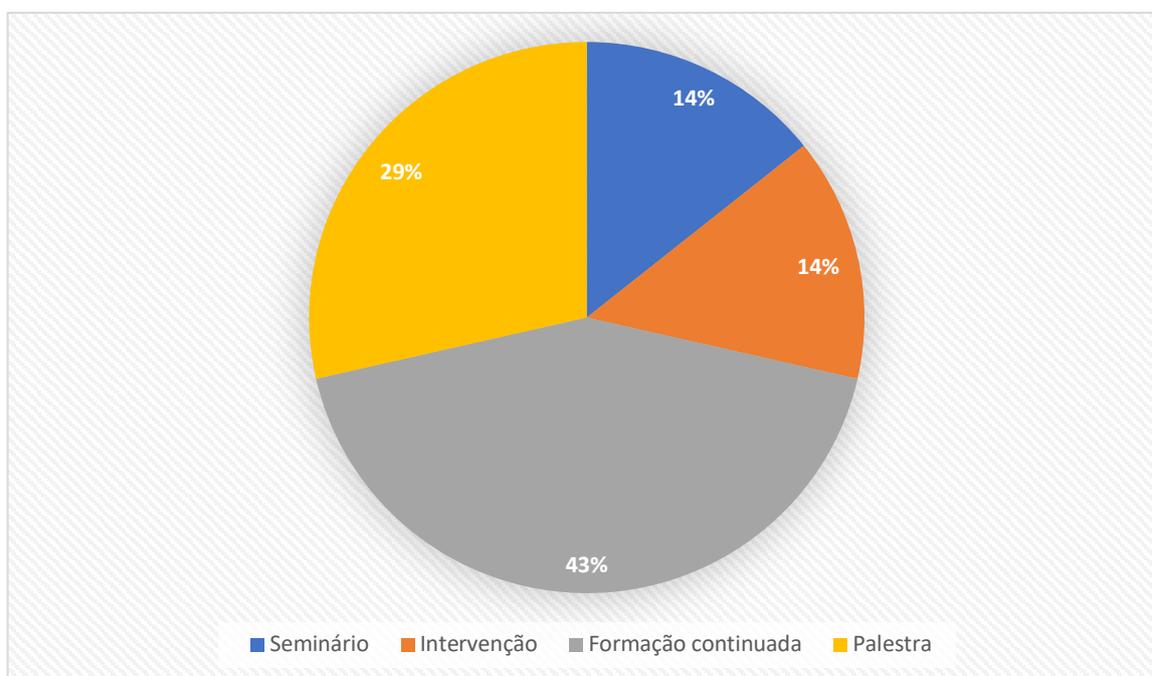


FIGURA 1: SED-MS: Tipos de ações desenvolvidas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).

FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do Relatório da SED-MS (Anexo 01, p. 181-183).

Para comparação, nesse período, a COPEED desenvolveu ações para atender à obrigatoriedade legal de inserir, no currículo oficial da rede de ensino, as temáticas étnico-raciais, especialmente a “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Assim, no intervalo de 2014 a 2018, portanto, a SED-MS também realizou ações voltadas à inclusão das temáticas étnico-raciais nas escolas de Campo Grande (MS).

Pela análise das informações contidas no Relatório (Anexo 01), extrai-se que, no ano de 2015, houve a eleição para reativação do “Fórum Permanente de Educação e Diversidade

Étnico-racial de Mato Grosso do Sul” (FORPEDER), com o objetivo de fiscalizar, em parceria com a sociedade civil, a obrigatoriedade de inserção das temáticas étnico-raciais nas escolas (Anexo 01, p. 184) e a realização de um curso de formação continuada para professores da REE-MS em áreas de comunidades remanescentes quilombolas, localizadas no Município de Campo Grande (MS) (Anexo 01, p. 185).

No período de 2015 a 2018, foram realizadas ações de Monitoramento e Orientação sobre a aplicabilidade dos conteúdos étnico-raciais nas unidades escolares da REE-MS (Anexo 01, p. 184).

Em 2016, foram concluídas: uma ação de formação continuada, dividida em três momentos, para abordagem das diretrizes curriculares quilombolas (Anexo 01, p. 185); um Seminário para implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, referentes à Educação Étnico-racial, para os diretores e coordenadores da REE-MS, atendendo a um público de 200 profissionais (Anexo 01, p. 186); uma ação de formação continuada para professores indígenas com 500 profissionais atendidos e a realização do Encontro Estadual para elaboração de “Cadernos de Sugestões Didático-pedagógicas” para a educação escolar indígena de MS (Anexo 01, p. 186).

Em 2017, a SED-MS realizou a formação continuada “Acolhimento e Afetividade na Gestão Escolar”, voltada para gestores das escolas estaduais de Campo Grande (MS) (Anexo 01, p. 186). De 2016 a 2018, aplicou questionário para mapeamento e monitoramento das boas práticas referentes à educação étnico-racial (Anexo 01, p. 187). A coleta das informações sobre as ações em prol da educação étnico-racial é apontada como um excelente instrumento para criação de políticas públicas (Anexo 01, p. 187). O instrumento, todavia, não esclarece quais são essas políticas públicas, tampouco oferece mais informações que possam levar à conclusão de que, na verdade, o Órgão considera as ações que vem desenvolvendo como políticas públicas.

Em 2018, houve a primeira edição do Prêmio “Respeito Dá o Tom nas Escolas”, em parceria com concessionária pública, com o objetivo de premiar as boas práticas desenvolvidas em prol da temática, nas escolas de ensino médio de Campo Grande (MS) (Anexo 01, p. 187-188). Ilustrando-se os tipos de ações desenvolvidas para a Educação Étnico-racial pela SED-MS, durante o intervalo da pesquisa, apresenta-se a imagem abaixo.

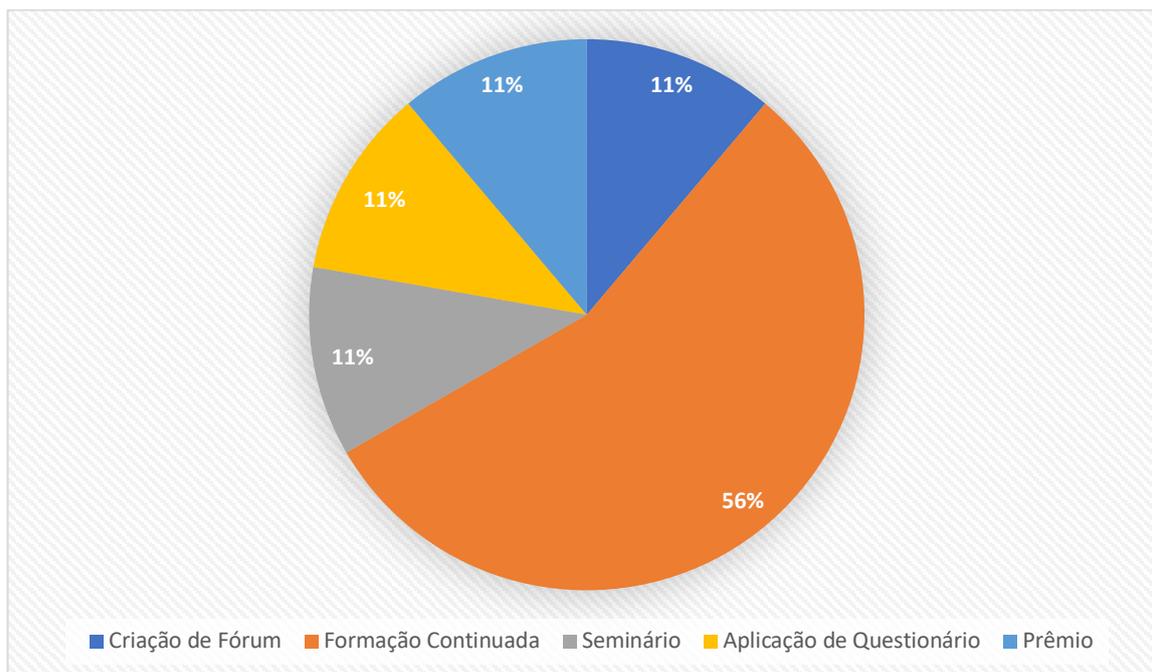


FIGURA 2: SED-MS: Tipos de ações desenvolvidas em prol da Educação Étnico-racial, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).

FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do Relatório da SED-MS (Anexo 01, p. 184-188).

Após a apresentação dos dados coletados, passa-se à análise das informações, a partir dos questionamentos sugeridos, objetivando descobrir, sobretudo, a) se, a partir da sistematização de Procopiuck (2013, p. 141), existem políticas educacionais de gênero e diversidade sexual em Campo Grande (MS); b) se as políticas criadas inserem a temática nos PPPs das escolas, envolvem a capacitação de professores, elaboração de materiais didáticos ou atividades com o corpo escolar e c) quais fases do ciclo de políticas têm sido observadas pela SED-MS na criação/implementação dessas políticas educacionais e d) quais comentários podem ser tecidos por meio da comparação das políticas educacionais de gênero e diversidade sexual com as da Educação Étnico-racial.

Assim, pelo relatório da SED-MS (Anexo 01), não é possível concluir sobre a existência de políticas educacionais voltadas para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, no período de 2014 a 2018, em nível estadual, em Campo Grande (MS). Em que pese possuir previsão legal com objetivos determinados, o Programa CAP (Anexo 01, p. 188-191) não é apresentado a partir de uma sistemática de políticas públicas (PROCOPIUCK, 2013, p. 141), uma vez que não delimita uma agenda pública, com a previsão detalhada dos contornos, envolvidos e estratégias para enfrentar a situação-problema, bem como o desenvolvimento de critérios de avaliação e monitoramento, o que garantiria a eficácia e a eficiência da atuação pública. Denota-se que o CAP foi criado como meio de se instrumentalizarem as ações,

especialmente, palestras e oficinas, a serem desenvolvidas pela COPEED, facilitando a relação entre o setor e as unidades escolares da REE-MS e o estabelecimento de parcerias com outras entidades.

Ainda que não apresentem sistemática de política pública, o conjunto de ações isoladamente desenvolvidas, voltadas à conscientização dos alunos e, principalmente, dos agentes educacionais da REE-MS sobre a temática de gênero e diversidade, são lineares durante todo o período de análise, o que demonstra a existência de preocupação estatal com a inserção das temáticas nas escolas e, também, observância às diretrizes dos Planos de Educação analisados.

As ações voltadas à formação continuada de educadores para atuar com a temática destacam-se dentre as ações desenvolvidas (Anexo 01, p. 181-183), relacionando as temáticas de gênero e diversidade a recortes de cor e raça, o que é notório em uma perspectiva de educação que prepara para a diferença. Ao todo, no período analisado, houve 4 (quatro) ações diferentes para a capacitação em gênero e diversidade sexual, atendendo aos profissionais da educação, uma constatação representativa considerando que o Relatório aponta um total de 7 (sete) ações para o período (Anexo 01), totalizando 43% das ações desenvolvidas.

Outra ferramenta bastante utilizada pela SED-MS para inserir os conteúdos de gênero e diversidade sexual nas escolas estaduais são as palestras (Anexo 01), as quais totalizaram 29% das ações desenvolvidas. A inserção de conteúdo científico ministrado por professores e pesquisadores da área, por meio de palestras, especialmente no contexto do CAP, desponta como ação amplamente utilizada pela Secretaria para atuar com os estudantes. As informações fornecidas no Relatório, todavia, não apontaram qual o perfil dos estudantes que participaram das ações (atores), tampouco quais os medidores estabelecidos para garantir a eficácia do projeto (avaliação), o que possibilitaria aferir o nível de compreensão dos usuários da rede básica de ensino sobre os assuntos ministrados, após a realização das conferências.

O Relatório aponta que, em algum grau, as ações desenvolvidas em sede do CAP atendem ao objetivo de trabalhar com os temas de Educação em Direitos Humanos e cidadania, mas não há informações sobre a estruturação da Educação em Direitos Humanos como conteúdo regular de ensino. Destaca-se, ainda, a criação de campanhas de promoção ao respeito às diferenças e pelo fim da violência contra a mulher (Anexo 01, p. 182-183), o que demonstra a preocupação da SED-MS com a promoção da igualdade de gênero nos ambientes escolares e o enfrentamento das problemáticas que culminam em violência feminina.

Ressalta-se que, no Relatório (Anexo 01), não constam quaisquer informações sobre a elaboração de materiais pedagógicos, possibilitando o ensino/aprendizado pelos relatos de

experiência sobre gênero e diversidade sexual; a supervisão das práticas de ensino para garantir a implementação efetiva desses currículos ou sobre a criação de canais, por meio dos quais os alunos possam denunciar casos de misoginia e LGBTIfobia ocorridos nos ambientes escolares, medidas sugeridas pela ABGLT (2016, p. 69-71) para o devido enfrentamento da temática.

Observa-se que as ações já desenvolvidas pela SED-MS, especialmente as palestras, atribuem à Educação em Gênero e Diversidade Sexual um caráter mais informativo, que não cumpre com seu propósito de possibilitar o aprendizado por meio da troca de experiências entre os múltiplos sujeitos que compõe o cenário escolar. De igual forma, a formação continuada que não se efetiva por meio da aplicação na sala de aula, a partir de material didático e metodologia pedagogicamente estruturada, acaba isolada em seu propósito de existir. Além disso, não há informações se os educadores que já passaram pela formação inicial estão contribuindo como multiplicadores do conhecimento que obtiveram, o que poderia ser aproveitado para garantir a eficiência das ações de formação continuada.

Analisando-se as informações das ações extraídas do Relatório da SED-MS (Anexo 01) a partir dos contextos do Ciclo de Políticas, nas etapas de implementação, resultados e estratégia política (MAINARDES, 2006), em que pese não estarem sistematizadas enquanto política pública (PROCOPIUCK, 2013, p. 141), tem-se que, de 2014 a 2018, a implementação das ações é uma preocupação da Administração Pública estadual, levando à criação de diferentes cursos de formação continuada, para garantir que os agentes educacionais efetivem a aplicação dos conteúdos nas escolas estaduais, à realização de palestras e à existência de dois programas relacionados a Direitos Humanos.

A preocupação com a formação continuada, por si só, representa que a Administração Estadual tem observado as disposições do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e do PME-CG (CAMPO GRANDE, 2015), de envolver os agentes educacionais no processo de abordagem do gênero e da orientação sexual nas escolas do Município. Observa-se, também, que a realização dos cursos de formação continuada ao longo do período pode ser identificada como a primeira etapa de um projeto educacional efetivo para estruturação da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, ainda em desenvolvimento no Estado.

Acerca do contexto de resultados (MAINARDES, 2006), as informações obtidas quando contrapostas às análises teóricas desenvolvidas em sede do capítulo 1 sobre a importância da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, enquanto ferramenta de Educação em Direitos Humanos, para a formação da cidadania, demonstram que a existência do CAP e do Projeto “Direitos Humanos em Ação – Vai à Escola” simboliza que há a preocupação com a formação para a cidadania.

A difusão dos valores de Direitos Humanos na escola permite a promoção do reconhecimento do próximo como sujeito de direitos, formando um cidadão mais inclinado às práticas de respeito à diferença que fundamentam os pilares da Educação em Gênero e Diversidade Sexual. Nesse sentido,

A educação, então, como processo de aprendizagem aperfeiçoamento, prepara as pessoas para a vida e para a convivência social, tornando-as mais úteis para a coletividade e permitindo que participem mais efetivamente no estudo e na decisão dos assuntos de interesse comum. Por isso, deve ser prioridade de todos os governos (PEDRA, 2018, p. 42).

Ao trazer para a escola noções de Direitos Humanos, e também das temáticas de gênero e diversidade, o Estado de MS aproxima-se da Educação em Direitos Humanos. Em que pese o contexto de resultados necessitar de análise que vá além das forças deste trabalho, há previsões positivas para a transformação social. A coleta de informações com os educadores, alunos e sociedade, a partir dos censos educacionais, sobre o nível de absorção desses conceitos, deve ser entendida como medida necessária para apurar resultados futuros (MAINARDES, 2006).

No contexto de estratégias (MAINARDES, 2006), percebe-se que a SED-MS não demonstra, por meio de seu Relatório, ter, de fato, inserido as questões de gênero e diversidade sexual nas salas de aula. A realização das palestras, por vezes, dá a entender que o conteúdo está sendo absorvido de forma global, o que, às vezes, não acontece. O desenvolvimento de critérios pedagógicos e de materiais didáticos também se fazem necessários para medir a qualidade da informação difundida, bem como quais os níveis de compreensão por parte dos alunos. A família, assim como toda a sociedade civil, deve, com a escola, auxiliar no desenvolvimento de tais estruturas.

Comparando-se as ações desenvolvidas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual com aquelas voltadas à Educação Étnico-racial, também apresentadas no Relatório (Anexo 01), destaca-se que não houve políticas públicas (PROCOPIUCK, 2013, p. 141) para a abordagem das questões étnico-raciais nas escolas de Campo Grande (MS), no período de 2014 a 2018. Não há informação sobre a existência de agenda pública, com metas e estratégias, e informações sobre os agentes envolvidos e critérios de avaliação das ações executadas. Para ambos os assuntos, percebe-se que a SED-MS realizou ações isoladas, mas não constituiu uma sistemática de política pública para abordagem dos conteúdos.

Quantitativamente, a análise demonstra que, em 2014, a SED-MS não desenvolveu ações para nenhuma das educações citadas. Em 2015, houve 02 (duas) ações para a Educação

em Gênero e Diversidade Sexual e 03 (três) a Educação Étnico-racial. Em 2016, 05 (cinco) para a primeira e 05 (cinco) para a segunda. Em 2017, houve 02 (duas) para questões de gênero e 03 (três) para étnico-raciais. E em 2018, o resultado é de 02 (duas) e 03 (três), respectivamente.

Os índices são similares no período, de forma que não é possível afirmar que uma temática tem sido priorizada em detrimento da outra. A partir desse comparativo, elaborou-se a representação gráfica abaixo, que apresenta, de forma global, as ações desenvolvidas pela SED-MS, de 2014 a 2018.

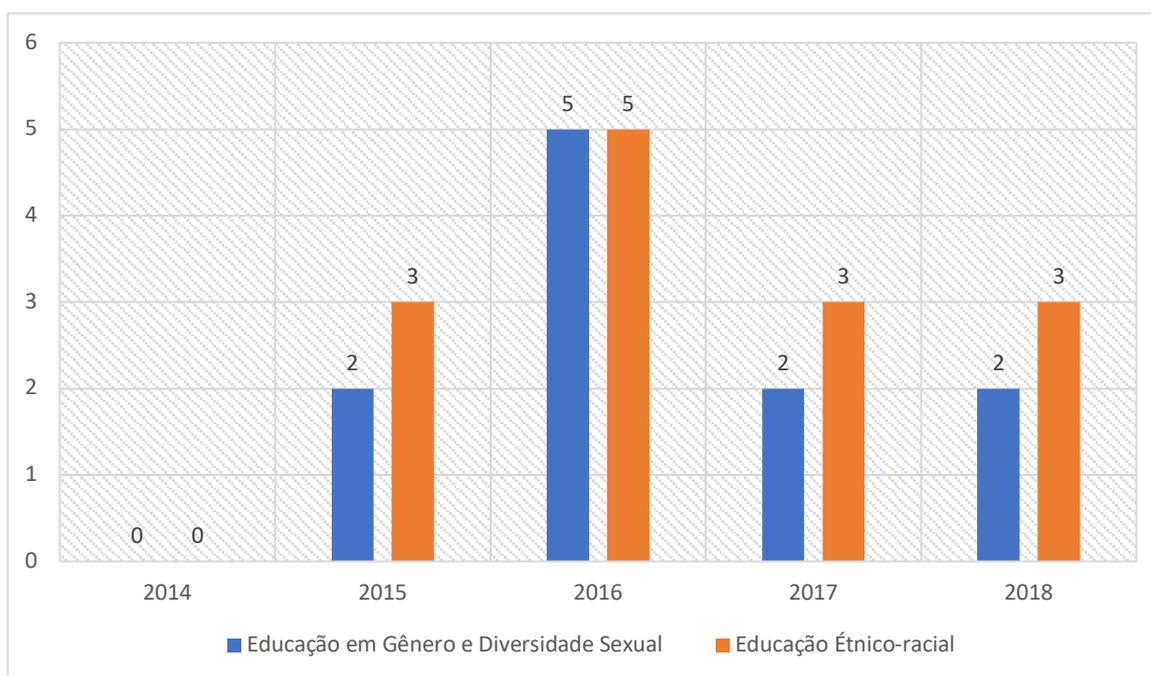


FIGURA 3: SED-MS: Comparativo entre o número de ações desenvolvidas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual e Educação Étnico-racial, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).
 FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do Relatório da SED-MS (Anexo 01).

Qualitativamente, todavia, denota-se a existência de um contexto mais estruturado para efetivação da aplicação dos conteúdos da Educação Étnico-racial em relação à Educação em Gênero e Diversidade Sexual, o que pode ser justificado pela existência de leis específicas que demandam a abordagem dos conteúdos, bem como do fato de que o gênero e a orientação sexual enfrentam maior resistência por parte do interesse público, principalmente em relação às polêmicas de ideologia de gênero, *kit gay* e da aprovação do PNE, em 2014. Além da formação continuada, para a aplicação da Educação Étnico-racial no Município, densamente utilizada, a SED-MS possui o FORPEDER para assegurar a aplicação dos conteúdos, realizou ações de monitoramento e orientação e aplicou questionário para instrumentalizar o

acompanhamento dos dados obtidos. Essa sistematização, em uma perspectiva de políticas educacionais, demonstra uma maior eficácia da atuação pública (Anexo 01).

De forma geral, entende-se que a SED-MS, para os próximos anos, precisa garantir que as ações desenvolvidas sejam sistematizadas em um contexto de política pública (PROCOPIUCK, 2013, p. 141), possibilitando o seu monitoramento e avaliação, o estabelecimento de critérios psicopedagógicos e a elaboração de materiais didáticos. As ações evidenciadas pela pesquisa, ainda que representem o interesse público em tratar de gênero e diversidade sexual na escola, pela falta de critérios sistemáticos, muitas vezes, não possibilitam condições para se medir a sua eficiência e eficácia e verificar, de fato, o nível de compreensão sobre os conteúdos e o impacto deles na transformação social que originou determinada política pública.

Além disso, destaque-se a preocupação com o fato de que as ações isoladas, por não estarem inseridas em um contexto de política pública, estão mais vulneráveis à descontinuidade nos casos de mudança dos interesses da Administração Pública, especialmente, quando da alteração dos mandatos executivos.

3.3 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE (MS) (SEMED-CG): ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A partir da solicitação das informações à SEMED-CG, obtém-se o Relatório (Anexo 02) que traz informações referentes à Educação em Gênero e Diversidade Sexual e, ainda, informações provenientes da Equipe de Relações Étnico-raciais, sobre a Educação Étnico-Racial desenvolvidas no Município (Anexo 03).

No Relatório fornecido pela SEMED-CG (Anexo 02), a Secretaria destaca que, visando a contribuir para a prática pedagógica dos educadores de Campo Grande (MS), desde 2009, mantém a Divisão de Educação e Diversidade (DED), órgão vinculado à Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (SUPED), que abriga quatro grupos: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Programa Campo Grande Alfabetizado (PCGA) e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NURERG) (Anexo 02, p. 192).

De acordo com as informações fornecidas, ao NURERG compete promover discussões acerca da diversidade e contribuir para o enfrentamento do preconceito e da discriminação no ambiente escolar e entorno, bem como dar aporte pedagógico e metodológico para as discussões sobre a diversidade em sua interface com a educação (Anexo 02, p. 192).

Além disso, é destacado que, desde a criação do DED, são oferecidos cursos de formação continuada aos professores da Rede Municipal de Educação (REME) sobre temáticas que envolvem as relações étnico-raciais, cidadania, gênero e sexualidade, bem como são promovidos palestras e seminários para educadores e alunos (Anexo 02, p. 192).

A existência do NURERG, dentro do DED, representa a preocupação da Secretaria em tutelar os direitos educacionais dos alunos que, de alguma forma, sofrem discriminação em razão da sua diferença no ambiente escolar, ao tempo em que representa o reconhecimento de que essa diferença pode ensejar em limitação educacional. Para tanto, o DED concentra a sua atuação em favor da educação indígena, negra, do campo, ensino de EJA e, também, acerca das temáticas de gênero e diversidade sexual (Anexo 02, p. 192).

Tal como evidenciado no Relatório da SED-MS (Anexo 01), explorado no item anterior, o Relatório da SEMED-CG é composto pelo detalhamento de ações que foram desenvolvidas e aplicadas no Município de Campo Grande (MS), no intervalo delimitado para a análise (2014 a 2018). Todavia, não há informações no referido documento (Anexo 02) sobre a existência de uma agenda pública para definir contornos, envolvidos e estratégias para a aplicação da Educação em Gênero e Diversidade Sexual no Município, organização orçamentária ou existência de critérios de avaliação e monitoramento das ações executadas. Em razão da falta de sistematização, portanto, não é possível caracterizá-las como políticas públicas (PROCOPIUCK, 2013, p. 141).

Mesmo que tais ações não apareçam sistematizadas (PROCOPIUCK, 2013, p. 141) no Relatório (Anexo 02), a sua existência e linearidade durante todo o período demonstram a preocupação municipal com a inserção das temáticas de gênero e diversidade nos espaços escolares de Campo Grande (MS). Em razão disso, tal como no item anterior, é interessante para a pesquisa explorar as características das ações desenvolvidas, enquanto escolha da Administração Pública, a fim de analisar o seu impacto no que se refere à inserção do gênero e da diversidade sexual nas escolas e à construção da cidadania.

Sobre as ações realizadas pela SEMED-CG, o Relatório (Anexo 02) aponta que, em 2014, foi realizado o “Curso de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, realizado em duas etapas, nos meses de outubro e novembro, e voltado para gestores da Rede Municipal de Educação de Campo Grande (MS) (REME), a partir das palestras “Ações afirmativas que contemplam Gênero e Diversidade Sexual no Ambiente escolar” e a “Educação para os Direitos Humanos e Cidadania” (Anexo 02, p. 193).

A existência de um curso de formação continuada, logo no primeiro ano de vigência do PNE (BRASIL, 2014) e do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014), versando sobre a

Educação em Direitos Humanos e possibilitando a abordagem das questões de gênero e diversidade sexual para os gestores da REME, simboliza o reconhecimento da importância que os agentes educacionais possuem no processo de inserção do gênero e da diversidade na escola, algo que deve ir além do discutido ou ensinado em sala de aula. Ao incluir os gestores nas discussões sobre a importância da educação que reconhece a diferença, a SEMED-CG indica a relevância de que as práticas da diversidade sejam absorvidas pelos ocupantes dos cargos de liderança para que se institua (e se promova) uma nova cultura sobre a diversidade na escola.

Em 2015, o DED promoveu uma sugestão de leitura sobre gênero aos professores da REME; realizou, em parceria com o Conselho Municipal das Mulheres, a “4ª Conferência Estadual de Políticas para Mulheres” voltada para os alunos da REME; e promoveu a campanha “16 dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra a Mulher” ministrando palestras para diretores, professores, coordenadores, supervisores e orientadores, com os temas “Violência Doméstica e Mudança Comportamental” e “A Escola como Espaço de Promoção e Valorização da Diversidade” (Anexo 02, p. 193).

Ao tratar questões de gênero na escola, por meio de palestras e ações que têm como enfoque propor a reflexão sobre as limitações experienciadas pelo gênero feminino na sociedade, a SEMED-CG demonstra reconhecer as relações de gênero como um constructo social em constante mutação, tal como afirma Louro (1997, p. 35), para quem:

Ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando.

Por isso, evidencia-se que, em 2015, há uma maior incidência de ações sobre a abordagem das questões do gênero, explorando incisivamente a questão da violência contra as mulheres. A sugestão de leitura sobre o tema, a realização de evento para alunos e palestras (formação continuada) para os agentes educacionais visam ao enfrentamento dos problemas de gênero reconhecidos pela SEMED-CG, incluindo diferentes agentes envolvidos no processo educacional.

No ano de 2016, foi promovido o evento “Direitos Humanos e Cidadania”, voltado a toda a comunidade escolar, com a realização da palestra “Ações Afirmativas Direcionadas às Questões Étnico-racial e de Gênero” (Anexo 02, p. 193). A descrição do evento, ao relacionar Direitos Humanos, cidadania e gênero, observa as disposições dos Planos de Educação e do PNEDH (BRASIL, 2007), que se associam às temáticas.

Em 2017, aconteceu o projeto “Beleza Negra: Resignificações da Mulher Negra na Obra de Arte” em todas as escolas da REME; foi realizado o *workshop* “Por uma Escola Mais Democrática: pensando masculinidades e feminilidades” para os técnicos da DED, diretores, coordenadores e professores da REME, com a realização das palestras “Diferenças, Identidades e Educação” e “Dados e Reflexões sobre a violência doméstica”; e aconteceu o “Dia ‘D’ de Enfrentamento à Violência contra a Mulher” (Anexo 02, p. 193-194). Destaca o Relatório que para a ação de enfrentamento à violência contra a mulher, “[...] todas as escolas da REME realizaram durante esta semana atividades que promovam a discussão sobre a igualdade de gênero e a violência contra a mulher, com adaptação do conteúdo à faixa etária dos estudantes” (Anexo 02, p. 194).

As ações do ano de 2017 evidenciam a importância de se abordar as questões de gênero e diversidade sexual, considerando-se outros recortes, tais como as questões étnico-raciais. De forma geral, as ações empreendidas foram bem aproveitadas, uma vez que trataram tanto de problemas decorrentes do gênero (violência contra a mulher, papéis e representações de gênero), quanto decorrentes da sexualidade (construções identitárias). Além disso, destaca-se a atenção aos critérios etários para difusão das informações, o que é de suma importância para que as informações eventualmente difundidas possam ser assimiladas pelos estudantes.

No ano de 2018, foi ministrada a palestra “A Linguagem da Arte na Perspectiva da Raça e do Gênero” aos professores da REME. A ação se destaca por explorar as temáticas de gênero e também a questão racial (interessante no processo de reconhecimento e promoção do respeito às diferenças), relacionando arte, gênero e educação, a fim de promover a reflexão acerca de padrões de representatividade tidos como “normais” nas obras de arte e que, por isso, deixam de ser problematizados na escola (Anexo 02, p. 194).

Ainda em 2018, foi realizado o curso de formação “Diálogos sobre Identidade, Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar”, o qual foi ofertado ao longo de todo o ano para professores, coordenadores e diretores da REME e técnicos da SEMED-CG, com o objetivo de “[...] aprofundar os conhecimentos sobre as questões de identidade, gênero e sexualidade, tendo em vista a necessidade de fomentar intervenções pedagógicas que promovam o respeito e a valorização das diferenças sociais e sexuais presentes no contexto escolar” (Anexo 02, p. 194); foi realizada a palestra “Maria da Penha Vai à Escola”, para alunos do 8º e 9º ano; e aconteceu a segunda edição do “Projeto Beleza Negra”, envolvendo as turmas de 3º e 9º ano e EJA (Anexo 02, p. 195).

No ano de 2018, como se observa, mais uma vez, a SEMED-CG buscou a criação de ações que abordassem os problemas do gênero e da diversidade sexual na intersecção com

outros temas. Destaca-se, no período, a realização do curso de formação “Diálogos sobre Identidade, Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar” que envolveu todo o corpo educacional e promoveu reflexões que são elementares para a desconstrução das perspectivas dominantes sobre gênero, identidade e sexualidade.

O Anexo 02 ainda aponta a ocorrência do evento “Diálogos sobre educação Afro-brasileira e Indígena”, em 2018, ocasião em que foi ministrada a palestra “Corporalidade e Livro Didático: por uma construção da imagem afro-brasileira” (Anexo 02, p. 195). Considerando-se o tema do evento, referida ação está voltada para a Educação Étnico-racial. Por isso, para fins de análise, é contabilizada com as ações desse tipo.

Para ilustrar os tipos de ações desenvolvidas para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual pela SEMED-CG, durante o intervalo da pesquisa, apresenta-se a imagem abaixo.

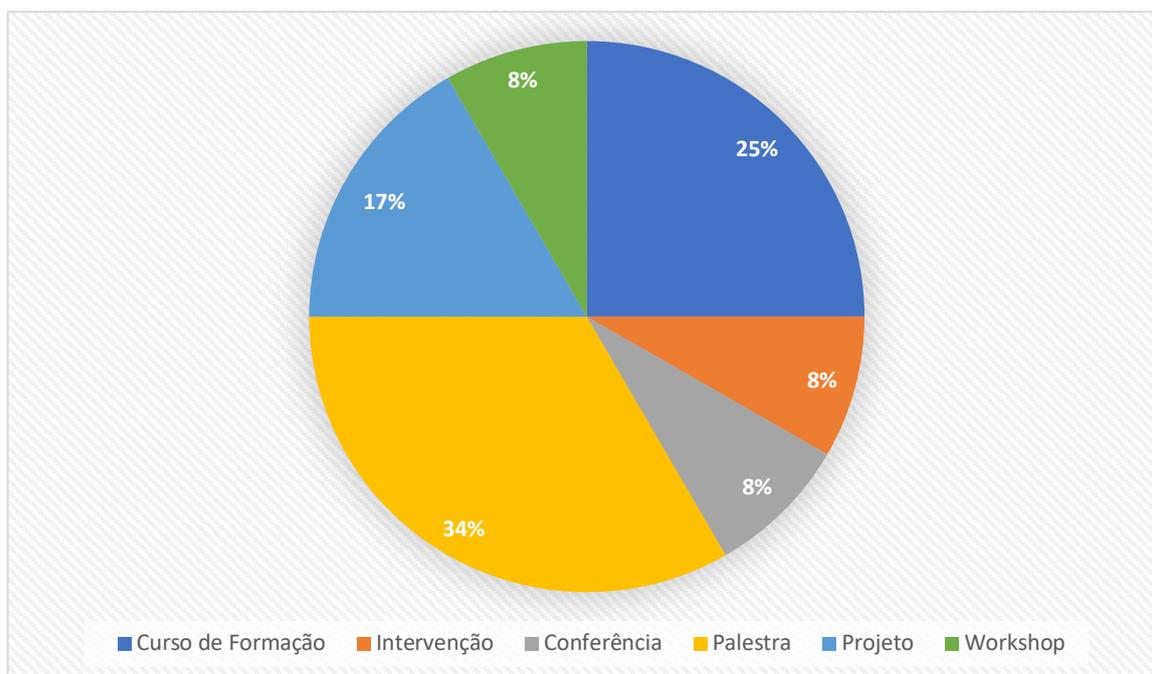


FIGURA 4: SEMED-CG: Tipos de ações desenvolvidas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).

FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do Relatório da SEMED-CG (Anexo 02).

A título comparativo, no período, o DED empreendeu ações para a abordagem dos conteúdos étnico-raciais. Sobre a aplicação da Educação Étnico-racial em Campo Grande (MS), de 2014 a 2018, a fim de atender ao propósito comparativo das ações educacionais da SEMED-CG no período, constata-se, pelo Anexo 03, a existência da Equipe de Educação para as Relações Étnico-raciais, que tem por objetivo dar suporte às práticas curriculares e pedagógicas

da REME no que se refere à inserção dos conteúdos étnico-raciais, a fim de contribuir “[...] para o exercício do respeito e valorização da diversidade étnico-racial” (Anexo 03, p. 196).

Nesse sentido, o documento (Anexo 03, p. 196) estabelece que:

[...] o reconhecimento da diversidade deve ser uma consciência cultural e que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem culturas e histórias próprias, verifica-se a necessidade de apreender e compreender no contexto escolar sobre a contribuição histórico-cultural dos povos africanos, afro-brasileiros, afrodescendentes e indígenas na formação do Brasil.

À equipe incumbe, portanto, o monitoramento das ações desempenhadas nas unidades educacionais do Município com o propósito de assegurar o cumprimento da obrigação legal de inserir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos ambientes escolares e entorno, incentivando a realização de ações pedagógicas que promovem reflexão nas escolas, dando ênfase à diferença presente no cotidiano escolar, especialmente, as de cunho social, político, histórico e cultural (Anexo 03, p. 196).

Dentre as competências atribuídas à Equipe de Educação para as Relações Étnico-raciais, está:

- Acompanhar e subsidiar metodologias desenvolvidas pela comunidade escolar que assegurem a superação do preconceito e da discriminação por meio de discussões sobre história e cultura afro e indígena.
- Sensibilizar, mobilizar e fortalecer, os segmentos das unidades escolares para o exercício pleno da cidadania em sociedade por meio do respeito a diversidade social, cultural, étnica, linguística, política, religiosa, entre outras que estão presentes na sociedade e que fazem parte do contexto escolar.
- Monitorar e acompanhar a aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.
- Ampliar o acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira, bem como da capital sul-mato-grossense.
- Propor ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às relações étnicas e raciais.
- Fomentar momentos para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas (Anexo 03, p. 196-197).

Para a Educação Étnico-racial, a SEMED-CG realizou, em 2014, a formação “População Indígena em MS”, com os alunos do 7º ano de uma escola da cidade. Além disso, realizou o curso de formação continuada “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, voltado

a gestores e educadores, envolvendo, entre outros, os temas de: Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Educação do Campo e Quilombola; Educação Indígena (Anexo 03, p. 197).

Em 2015, aconteceu o “1º Desfile Afro-Indígena”, com apresentações culturais e apresentações de trabalhos em uma das escolas da Capital; a “VI Conferência Estadual dos Direitos Humanos” e foi realizado o “I Tríduo Pedagógico”, evento pedagógico com exposição de experiências nas escolas da REME (Anexo 03, p. 197-198). Em 2016, o evento ganhou sua segunda edição, o “II Tríduo Pedagógico” (Anexo 03, p. 198). Observa-se que esse tipo de ação, enquanto meio de tornar conhecidas as boas práticas da REME no que se refere à educação para a diferença, destaca-se positivamente dentre as ações do período, uma vez que permite que toda a rede escolar caminhe para um só tipo de educação, que prepara para a cidadania.

Em 2016, ainda, aconteceram as “Oficinas Interculturais”, evento pedagógico para difundir conteúdos étnico-raciais nas escolas, especialmente quanto a cultura e história; e a formação nas escolas “O Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena” (Anexo 03, p. 198).

Em 2017, ocorreram: o evento “Palmares Itinerante”, que teve participação do DED, e, além de oportunizar a valorização da cultura negra, deu espaço para ouvir as reivindicações das comunidades quilombolas de Campo Grande (MS) (Anexo 03, p. 198-199); um evento em alusão ao “Dia Internacional da Eliminação da Discriminação Racial” (Anexo 03, p. 199); o “Ciclo de Palestras da EJA”, um curso de formação continuada para professores da REME (Anexo 03, p. 199-201); o curso “O Trato Pedagógico das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008” (Anexo 03, p. 201); a formação continuada “O Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena” (Anexo 03, p. 201); a formação continuada sobre o tema “Direitos Humanos e o *Bullying*” (Anexo 03, p. 200); a oficina “*Bullying e Cyberbullying*” (Anexo 03, p. 200); o I Encontro “*Bullying e Cyberbullying: quando a brincadeira perde a graça!*” (Anexo 03, p. 200); a Sequência didática sobre *Bullying e Cyberbullying* (Anexo 03, p. 201); a palestra “Diversidade e Diferença Étnica: desafios para uma pedagogia intercultural” (Anexo 03, p. 202); o Projeto “Conhecendo nossa História: da África ao Brasil” (Anexo 03, p. 201-202) e o II Encontro “*Bullying e Cyberbullying: quando a brincadeira perde a graça!*” (Anexo 03, p. 202).

Em 2018, foram realizadas: ações de “Acompanhamento Pedagógico”, para a prática da Educação Étnico-racial junto às Escolas Municipais (EM) e Escolas Municipais de Educação Infantil (IMEI) (Anexo 03, p. 203); o curso de formação continuada “Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008” (Anexo 03, p. 203); sessões internas de estudo para a equipe do DED sobre

racismo, preconceito e discriminação (Anexo 03, p. 203); formação continuada para diretores, coordenadores e professores dos Centros de Educação Infantil (CEINF); formação continuada “CULTURARTE”, com o tema “Diversidade Cultural nas Atividades Curriculares e Extracurriculares” para os professores da REME (Anexo 03, p. 203); o “1º Seminário da Educação Escolar Indígena” (Anexo 03, p. 204); a “II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena” (Anexo 03, p. 204); a palestra “População Indígena e Direitos Indígenas” (Anexo 03, p. 204); o concurso de redação “NUDEM”; a formação “A Linguagem na arte e na perspectiva de raça e gênero” (Anexo 03, p. 204); o Projeto: “*Itukétimo: 5 koeti emó’uke Têrenoe*” (Projeto: 5 minutos Terena) (Anexo 03, p. 204); formação continuada para toda equipe pedagógica e técnica dos CEINF (Anexo 03, p. 205); formação para apresentação do Projeto “Brinquedos e Brincadeiras tradicionais” (Anexo 03, p. 205); o curso de formação continuada “Formações Reflexivas” (Anexo 03, p. 205); o Seminário “Diálogos sobre Educação Afro-brasileira e Indígena” (Anexo 03, p. 205); o evento de exposição do Projeto “Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais” (Anexo 03, p. 205).

Ilustrando-se os tipos de ações desenvolvidas para a Educação Étnico-racial pela SEMED-CG, durante o intervalo da pesquisa, apresenta-se a imagem abaixo.

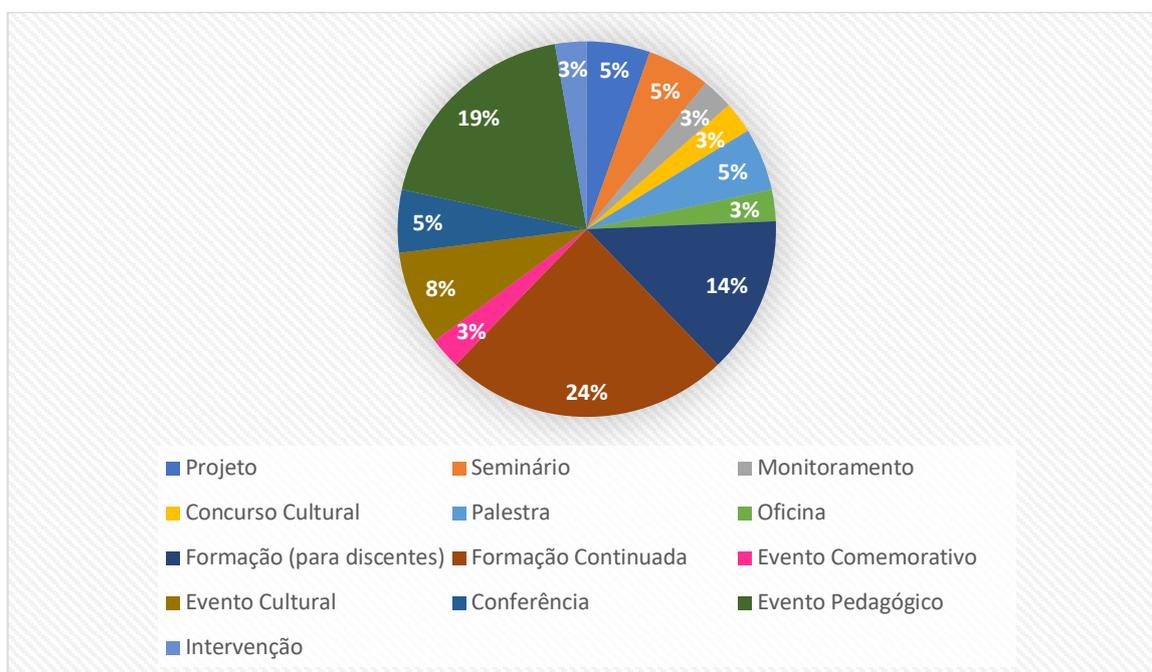


FIGURA 5: SEMED-CG: Tipos de ações desenvolvidas em prol da Educação Étnico-racial, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).

FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do Relatório da SEMED-CG (Anexo 03).

Pelo Relatório da SEMED-CG (Anexo 02) sobre os conteúdos de gênero e diversidade sexual, tal como evidenciado no item anterior, não é possível concluir sobre a existência e aplicação de políticas educacionais com foco na Educação em Gênero e Diversidade Sexual, no período de 2014 a 2018, em espaço municipal, em Campo Grande (MS). Todavia, as ações trazidas no documento, ainda que desenvolvidas de forma isolada, sem integrar uma sistemática de política pública (PROCOPIUCK, 2013, p. 141), demonstram um interesse municipal linear, pautado na conscientização dos alunos, capacitação de docentes, diretores e gestores e na promoção de reflexões sobre as questões de gênero e diversidade de forma transversal, envolvendo outros recortes igualmente importantes, tais como raça, cor e etnia.

Nesse sentido, acompanha-se o posicionamento de Pedra (2018, p. 15):

Para o planejamento de políticas públicas e medidas de intervenção na realidade que sejam capazes de aproximar esses grupos do exercício da cidadania, é preciso, então, que o Poder Público consiga entender, se situar e se lançar num contexto tão diferenciado e marcado pelas interseccionalidades que constituem o Movimento LGBT e sua luta por cidadania. As reivindicações e pautas desse movimento incluem, em todos os momentos, recortes de gênero, raça, idade, classe social, pertencimento religioso e uma série de diversidades.

Se analisadas pela perspectiva das medidas sugeridas pela ABGLT (2016, p. 69-71), o Relatório (Anexo 02) não traz informações sobre a elaboração de materiais pedagógicos, a inserção da Educação em Gênero e Diversidade Sexual nos currículos e a supervisão das práticas de ensino ou a criação de canais de denúncia para alunos e alunas vítimas de misoginia ou LGBTIfobia, que são considerados pela Associação como essenciais para a mudança cultural do gênero e da diversidade na escola.

Assim, o Relatório aponta que houve/há grande preocupação com a formação continuada, uma vez que realça a promoção de três cursos de formação durante o período (Anexo 02), com destaque para o curso “Diálogos sobre Identidade, Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar”, realizado durante todo o ano de 2018, em atenção ao que dispõem o PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e o PME-CG (CAMPO GRANDE, 2015), fomentando intervenções pedagógicas para o respeito e valorização das diferenças identitárias e sexuais que coexistem na escola.

Percebe-se, igualmente, que as palestras foram o tipo de ação mais utilizado pela SEMED-CG, no período (Anexo 02), especialmente, para tratar dos problemas decorrentes das relações de gênero e enfrentar a violência contra as mulheres. O documento, contudo, não faz qualquer referência à abordagem do tema pela perspectiva da saúde pública, trabalhando

questões como gravidez precoce, abuso sexual infantil e epidemias de DTS's, que também norteiam a temática (Anexo 02) e são apontados, nos Planos de Educação analisados, como essenciais à inserção do tema nos ambientes escolares. Além disso, destacam-se no Relatório as ações voltadas para a igualdade de gênero e proteção feminina (Anexo 02), a realização de um *workshop* e duas edições do Projeto “Beleza Negra”.

Aplicando-se as informações coletadas (Anexo 02) ao Ciclo de Políticas nas etapas de implementação, resultados e estratégia política (MAINARDES, 2006) que restaram para verificação, tem-se que, de 2014 a 2018, há grande preocupação com o contexto de implementação por parte da atuação municipal, com a realização de palestras e implantação dos cursos de formação continuada, em observância às disposições do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e do PME-CG (CAMPO GRANDE, 2015).

Sobre a maior incidência de palestras, como já tratado no item anterior, em razão do seu caráter informativo não há como concluir se estão cumprindo com o objetivo de promover a assimilação do respeito à diferença, a partir dos conteúdos ministrados, pois não há indicação de monitoramento e avaliação de efetividade dessas medidas.

No que se refere ao contexto dos resultados, destacam-se os eventos voltados à difusão de informações sobre Direitos Humanos e cidadania. Tal como defendido no item anterior, para a verificação dos resultados de fato alcançados é preciso que a SEMED-CG desenvolva meios de se verificar a real compreensão sobre gênero e diversidade nas escolas, sob o risco de as ações assumirem um caráter meramente informativo e não reflexivo, como se propõe a partir da Educação em Gênero e Diversidade Sexual. Em uma perspectiva de educação para a cidadania (ARENDR, 2012, p. 403), há indícios de que os conteúdos estão levando à transformação social no que se refere a gênero e diversidade, o que ainda precisa ser constatado com o exaurimento dos contextos descritos por Mainardes (2006).

Para tanto, dentro da etapa do contexto de estratégias, propõe-se a sistematização de critérios psicopedagógicos para aplicar e medir a qualidade dos conteúdos, ministrados especialmente considerando-se que a rede municipal de ensino atua mais efetivamente com a formação na primeira infância e, por isso, deve propor o diálogo entre as diferentes instituições e áreas do saber interessadas para que se definam métodos e se elaborem materiais pedagógicos para ensinar sobre a proteção do corpo infantil contra abusos, a reflexão sobre as questões de construção de gênero, a problematização da padronização do gênero e negação da sexualidade na infância, etc.

Comparando-se as ações da SEMED-CG para a Educação em Gênero e Diversidade Sexual (Anexo 02) com aquelas voltadas à Educação Étnico-racial (Anexo 03), não se

evidenciou a existência de políticas públicas (PROCOPIUCK, 2013, p. 141) em nenhuma das áreas. Assim como as questões de gênero e diversidade sexual, a Educação Étnico-racial esteve pautada em ações isoladas, desacompanhadas de um plano de ações, contendo metas e estratégias, sem mecanismos de avaliação.

Quantitativamente, a análise demonstra que, em 2014, a SEMED-CG desenvolveu 01 (uma) ação para atender a gênero e diversidade e 02 (duas) para questões étnico-raciais; em 2015, 03 (três) tanto para o primeiro quanto para o segundo; em 2016, 01 (uma) ação sobre gênero e 03 (três) para étnico-racial; em 2017, 03 (três) para gênero e 12 (doze) para étnico-racial e, em 2018, 04 (quatro) para gênero e 17 (dezesete) para étnico-racial. A partir deste comparativo, elaborou-se a representação gráfica abaixo, que apresenta, de forma global, as ações desenvolvidas pela SEMED-CG, de 2014 a 2018.

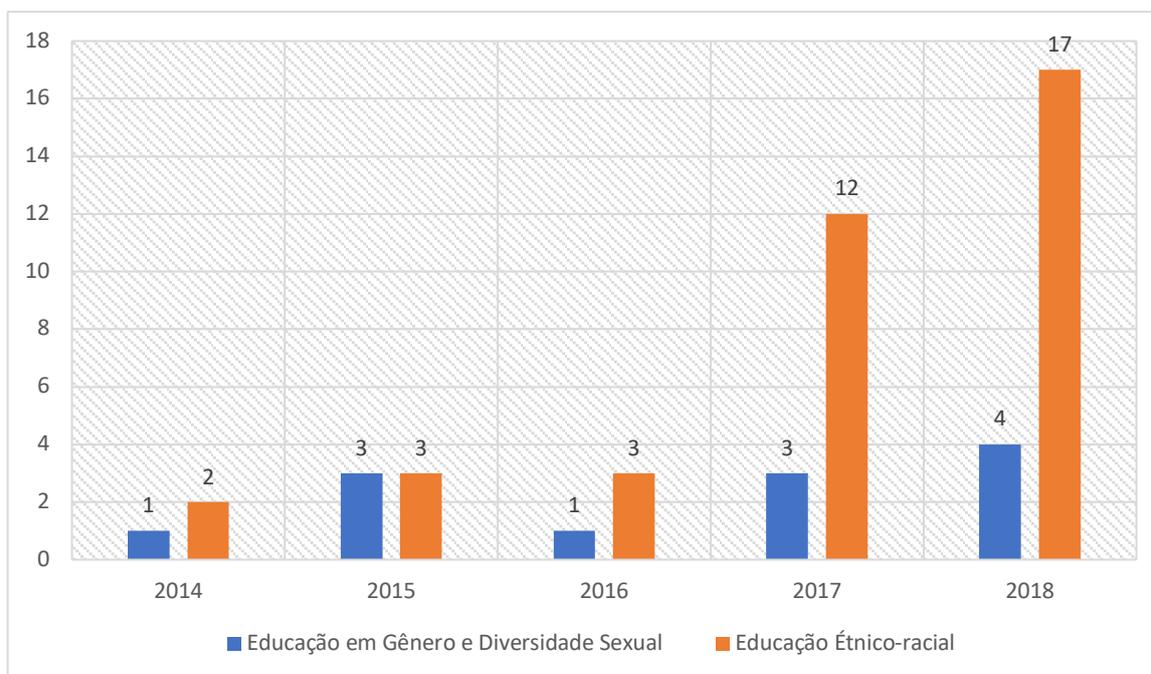


FIGURA 6: SEMED-CG: Comparativo entre o número de ações desenvolvidas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual e Educação Étnico-racial, de 2014 a 2018, na cidade de Campo Grande (MS).
FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do Relatório da SEMED-CG (Anexos 02 e 03).

Pelos índices apontados, constata-se uma atuação mais efetiva da SEMED-CG no que se refere às questões étnico-raciais, uma vez que há proporção maior de ações sobre o tema no intervalo da pesquisa, o que pode ser justificado pela existência de obrigatoriedade legal para aplicação da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” nas escolas, havendo ações específicas para monitoramento de aplicação das temáticas nas escolas

Qualitativamente, há maior estruturação para a Educação Étnico-racial se comparada às questões de gênero e diversidade sexual. Há mais formações continuadas e eventos pedagógicos de monitoramento de aplicação nos conteúdos étnico-raciais, com destaque para a educação indígena. As polêmicas geradas em torno da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, e a ausência de uma obrigação legal para aplicação dos conteúdos de gênero e diversidade (mesmo com a previsão nos Planos de Educação e demais diplomas já apontados no trabalho), tal como existe para a Educação Étnico-racial, justificam a resistência quanto à proposta de sistematização dos conteúdos de gênero e diversidade sexual, o que sintetiza a abordagem da Administração Pública frente ao assunto.

Nesse sentido, destaca-se que as ações de formação continuada para a aplicação da Educação Étnico-racial no Município foram amplamente utilizadas, totalizando 24% das ações desenvolvidas, bem como que a SEMED-CG realizou ações de monitoramento e orientação, duas edições do Tríduo Pedagógico e, no geral, apresentou uma variação muito maior no tipo de ações desenvolvidas, atuando com estudantes, educadores e equipe técnica, para, de fato, promover a participação desses agentes. Destaca-se, nesse sentido, a realização de eventos com de diferentes naturezas (cultural, pedagógico, comemorativo), mas de fundamental importância para o engajamento da comunidade escolar, especialmente o “Palmares Itinerante”, que possibilitou que a comunidade quilombola (sociedade civil) manifestasse suas reivindicações sociais, o que reflete, também, na atuação da escola. Houve grande preocupação com a formação dos alunos sobre os temas étnico-raciais, o que não se verificou nas pautas de gênero e de diversidade sexual.

De forma geral, entende-se que a SEMED-CG, para os próximos anos, também precisa garantir que as ações desenvolvidas nos anos de 2014 a 2018 sejam sistematizadas em um contexto de política pública (PROCOPIUCK, 2013, p. 141), garantindo meios de verificar a efetividade e eficiência das ações já criadas e implementadas, e, sobretudo, priorizar o diálogo para o desenvolvimento de critérios pedagógicos e a criação de índices de monitoramento da sua aplicação nas escolas. É preciso que se criem critérios de avaliação da absorção dos conteúdos já difundidos e que se passe a sistematizar um modelo de estruturação de toda a Educação em Gênero e Diversidade Sexual para que seja, de fato, inserida na escola.

A partir da análise comparativa entre a atuação da SEMED-CG, percebe-se que o conjunto de ações desenvolvidas para a educação Étnico-racial já orienta ações educacionais que abarcam diferentes frentes de um problema. Em que pese o tema do gênero e da diversidade sexual sofrer maior resistência, os instrumentos já criados pelo DED representam um

importante canal para a difusão de práticas que promovem o respeito às diferenças de uma forma global.

A REME, com isso, demonstra reconhecer a pluralidade que caracteriza Mato Grosso do Sul em uma perspectiva étnico-racial, especialmente, considerando a influência indígena na cultura do Estado. É preciso agora que essa perspectiva se expanda para outros recortes do tecido social, para que as escolas de Campo Grande cresçam na formação para a cidadania, com políticas sistemáticas de educação que conduzem à transformação do gênero e da diversidade no contexto social.

NOTAS CONCLUSIVAS

Ante todo o conteúdo apresentado, verifica-se que a construção de uma sociedade mais cidadã está interligada à manutenção de um sistema educacional eficaz no seu propósito de ensinar e aprender com a diferença. A educação que prepara para a cidadania deve, sobretudo, reconhecer os múltiplos recortes da diferença que convergem no espaço escolar e, a partir deles, promover o respeito sem distinção. Com isso, instrumentaliza-se a Educação em Direitos Humanos, e a escola torna-se ferramenta propulsora de transformação social.

Os efeitos de uma educação para uma nova cultura mais democrática à diferença, por sua vez, não estão restritos à escola. Práticas voltadas à redução dos índices de violência, de limitação do acesso a espaços e direitos e de enfrentamento à marginalização social são imperiosas em uma perspectiva de Direitos Humanos. É preciso considerar ainda que, atualmente, a eficácia da CRFB de 1988 tem sido posta à prova com o surgimento de discursos que visam a limitar seus princípios e garantias e iniciativas que estimulam o extermínio da diferença, sem considerar a importância da dignidade humana. O Estado brasileiro tem dificuldade em assumir a multiculturalidade que lhe dá forma desde o seu surgimento e, por consequência, apresenta embaraços para implementar a democracia proposta desde o fim da ditadura.

A escola guarda em si um espaço privilegiado para a promoção de valores de igualdade e cidadania, e de resistência da democracia. No ambiente escolar, relações de poder podem ser repensadas, sejam elas de gênero, classe, étnico-raciais, de sexualidades, etc.; é onde se pode refletir sobre as discriminações e as desigualdades, a partir da difusão de informações de qualidade e, notadamente, da troca das experiências dos agentes que ali se encontram. Por isso, a escola não pode estar à mercê de interesses exclusivamente partidários, que observam algumas teorias, enquanto negam acriticamente outras e, mais que isso, não reconhecem o indivíduo em sua dignidade, pois é um espaço de todos e eminentemente democrático.

Dentre os contrastes da diferença que estão presentes e impactam as relações escolares estão as questões de gênero e diversidade sexual. Diferentes manifestações de gênero e combinações da sexualidade, que sempre existiram, agora passam a ter nomes e definições, buscando por representatividade, espaço e direitos fundamentais. A ação dos movimentos feminista e LGBTI tem impulsionado o empoderamento feminino, de gays, lésbicas, transgêneros (transexuais e travestis), bissexuais, assexuais, intersexos, pansexuais, pessoas *queer* e todos que sofrem discriminação em razão da forma como manifestam o seu gênero ou se comportam afetiva ou sexualmente. As naturalizações já convencionadas sobre o gênero e

sobre a sexualidade, enquanto construções sociais (BUTLER, 2003, p. 25), necessitam ser questionadas e desafiadas, especialmente, se estiverem combinadas com recortes étnico-raciais, econômicos, de condições físicas e mentais, etc., que são igualmente determinantes para que se alcance a cidadania plena.

Ao reclamarem para si direitos, mulheres e pessoas LGBTI reclamam isonomia nas relações de poder, afetando a hierarquia criada em favor da população masculina branca, de classe média e média alta, hétero e cisnormativa que detém o poder simbólico na sociedade brasileira. Ao lutarem por visibilidade, (re)afirmam sua existência perante as instituições, apontam os problemas decorrentes do gênero e da diversidade sexual, e seus reflexos sobre os próprios homens, e demandam proteção, levando ao surgimento de leis e jurisprudências. Ao conquistarem representatividade, influenciam as estratégias político-estatais e demandam a criação de políticas públicas específicas.

Tornar as questões de gênero e diversidade sexual conteúdo escolar é atender às demandas por reconhecimento, espaço e direitos e, ainda, problematizar essas questões e promover reflexões acerca da diferença. É difundir informações que permitem o autoconhecimento e o reconhecimento do próximo como digno em sua diferença. Atende a fins educacionais, sociais, pedagógicos, culturais, econômicos e de saúde pública. A proposta de educar em gênero e sexualidade, aqui denominada Educação em Gênero e Diversidade Sexual, é educar em Direitos Humanos.

Os debates durante a aprovação do PNE (BRASIL, 2014) representam a existência de um interesse político organizado para invisibilizar as questões de gênero e diversidade sexual na escola. Posicionamentos religiosos e de cunho moralista e conservador, sob a ameaça do que se convencionou chamar por “ideologia de gênero”, têm extrapolado o âmbito dos direitos individuais e tomado conta dos espaços públicos, ganhando força política. Emerge um interesse público preocupado com o controle do empoderamento feminino e com o silenciamento das identidades LGBTI.

Assim, proibir a Educação em Gênero e Diversidade Sexual se torna pauta mais relevante do que garantir o próprio acesso e a qualidade da educação. Há, inclusive, interesse em tornar legal a censura da abordagem das questões de gênero e diversidade sexual na escola e de outros assuntos, todos tidos como subversivos, comprometendo a liberdade de ensinar e aprender, com base no pluralismo de ideias. Em vez da promoção do debate sobre como educar em gênero e diversidade sexual, desenvolvendo critérios psicopedagógicos, a partir do envolvimento de diferentes áreas do conhecimento e de propostas de aplicação, o assunto passa

a ser tratado como uma suposta ideologia que objetiva, indistintamente, “converter” pessoas heterossexuais em homossexuais, e cisgêneros em transgêneros.

Ensinar, durante toda a educação básica (BRASIL, 1996), o aluno a reconhecer o seu próximo como sujeito de direitos constrói sua própria dignidade e extrapola as questões de gênero e diversidade sexual. Trata de inculcar em cada futuro cidadão uma lógica coletiva de dignidade humana, de respeito à diferença, empoderamento feminino e LGBTI, etc. A escola é espaço de conhecimento: seja ele técnico, seja sobre si, seja sobre o próximo. Nisso, constrói-se também a cidadania a partir do conceito de Arendt (2012, p. 403).

Contrário a esse entendimento, o novo PL que visa a instituir o Programa Escola sem Partido nas escolas, pela primeira vez, traz expressamente a proibição da abordagem dos temas em sala de aula, dentre suas disposições. Se aprovado, o PL nº 246 (BRASIL, 2019b), a limitação ao direito de informação sobre gênero e diversidade sexual será institucionalizada. Com isso, perde-se uma oportunidade de difundir informações de qualidade que podem atacar problemas sociais, culturais, educacionais, econômicos e de saúde pública, tais como: gravidez precoce; a cultura do estupro e de violência que permeia as existências femininas; os índices de abuso sexual e infantil; o machismo, a misoginia e a LGBTIfobia; papéis de gênero; a evasão escolar motivada por discriminação e os efeitos no mercado de trabalho; a discriminação da mulher no mercado de trabalho; a divisão dos trabalhos domésticos, etc.

Assim, considera-se necessário frisar que a presença da sexualidade na escola independe de sua previsão nos PPPs, pois ela é natural da pessoa humana (BENTO, 2008, p. 129). As construções identitárias LGBTI, igualmente, são processos que se desenvolvem entre a formação de valores e a autodescoberta da própria identidade, que particularizam cada indivíduo em relação ao outro, e que decorrem do desenvolvimento pleno da pessoa. O tornar-se mulher, igualmente, necessita ser ressignificado socialmente para que o “feminino” não seja visto como fraqueza ou inferioridade, tornando-se sinônimo de resistência e empoderamento.

Em que pese a existência de interesse legislativo no cerceamento dos debates sobre gênero e diversidade sexual, a análise comparada do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), do PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e do PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015) indica que todos os documentos investigados, respeitada a competência de atuação, preveem a promoção da cidadania e o enfrentamento a todas as formas de discriminação, dentre as quais incluem-se as questões que justificam a presente pesquisa.

Sobre as disposições dos referidos documentos, destaca-se que o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) traz como uma de suas estratégias implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, a fim de criar uma rede

associada de enfrentamento à exclusão. A exclusão das palavras “gênero” e “orientação sexual” do texto final do PNE não representa a proibição da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, uma vez que há o compromisso para o enfrentamento das relações de discriminação e exclusão que estão inseridas nos processos educacionais, até 2024 (BRASIL, 2014).

O PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) é fundado sob as diretrizes do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Prevê, ainda, a formação para a cidadania com ênfase nos valores éticos e morais que fundamentam a sociedade e a promoção os princípios de Direitos Humanos e da diversidade. Evidencia-se uma preocupação dos legisladores estaduais em sistematizar a educação no Estado de forma a contemplar suas características demográficas. A miscigenação causada pela geografia típica da região de fronteira é o traço cultural que mais se destaca na leitura do documento. Ressalta-se que o MS tem fronteira com cinco Estados brasileiros e dois Países e, de acordo com o PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014), o sistema educacional sul-mato-grossense deve observar essa característica. No MS, as escolas são formadas pela diferença e, por isso, devem formar para a diferença.

O PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014), ainda propõe a implantação de políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, atuando com questões que envolvam violência doméstica, questões étnico raciais e de gênero e orientação sexual. Para tanto, propõe a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação e, ainda, a elaboração e distribuição de materiais didáticos, para educadores(as), estudantes e responsáveis, para a abordagem dos assuntos em sala de aula (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O Estado de MS traz expressamente em seu Plano de Educação as questões de gênero e diversidade sexual, além dos recortes de classe, geração, raça, cor, aparência, condição física e mental e de saúde pública, que, igualmente, impactam a diferença na escola, especialmente se estiverem combinados. O documento descreve a necessidade da criação e aplicação de políticas educacionais para alcançar esses fins (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Especificamente sobre Campo Grande (MS), o PME-CG 2015-2025 propõe elaborar ações pedagógicas para a prevenção da violência sexista e homotransfóbica nas escolas do Município e desenvolver uma rede de proteção social, a partir das unidades escolares do ensino médio, para prevenir, detectar e encaminhar casos de violações (violências psicológica, física e ou sexual, negligência, constrangimento, exploração do trabalho infanto-juvenil, uso indevido de drogas, discriminação racial, orientação sexual e identidade de gênero, entre outras) a direitos de crianças e adolescentes, inserindo essas questões nos PPPs e no cotidiano escolar (CAMPO GRANDE, 2015).

Como se vê, para uma educação eficiente em gênero e diversidade sexual, é necessário interesse público para a criação de políticas públicas e o envolvimento de todo o corpo educacional, pois no próprio ambiente escolar se verifica resistência. A formação continuada, a elaboração de materiais pedagógicos, a inserção das temáticas de gênero e diversidade nos projetos pedagógicos, a criação de canais por meio dos quais os alunos possam denunciar casos de misoginia e LGBTIfobia ocorridos nos ambientes escolares; de campanhas de promoção ao respeito às diferenças e de uma nova abordagem educativa da sexualidade são algumas das ações sugeridas para que se instrumentalize a Educação em Gênero e Diversidade Sexual (ABGLT, 2016, p. 69-71). Retomando-se o problema proposto pela pesquisa, questiona-se: quais políticas educacionais foram elaboradas/implementadas em prol da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, em Campo Grande (MS), no período de 2014 a 2018?

A análise qualitativa dos documentos coletados nas Secretarias de Educação atuantes em Campo Grande (MS), SED-MS (Anexo 01) e SEMED-CG (Anexos 02 e 03), teve como propósito mapear e analisar a existência de políticas educacionais de gênero e diversidade sexual especialmente desenvolvidas na vigência dos referidos documentos e aplicadas em Campo Grande (MS). A longo prazo, as informações extraídas dos documentos permitem a criação de um acervo robusto de informações sobre políticas públicas, educacionais ou não, como meio de garantir a efetividade que se espera do País e a concretização do Estado Social de Direitos, como estabelecido no texto constitucional.

A proposta de verificar as ações de políticas públicas especialmente produzidas nas Secretarias de Educação (SED-MS e SEMED-CG) atuantes em Campo Grande (MS) representa um importante verificador do processo de efetivação de direitos e, também, um norteador que pode ser útil à atuação da Administração Pública local. Não bastam Planos de Educação apontando metas e diretrizes, é necessário que políticas públicas sejam criadas nesse sentido, garantindo sua efetividade.

Para a formatação e implantação de uma política educacional em gênero e diversidade sexual, além do interesse público, é preciso garantir a participação social e de diferentes instituições, orçamento e contingente de funcionários, e a definição de uma agenda pública. Para a manutenção de uma política educacional, é preciso desenvolver mecanismos de avaliação e monitoramento, permitindo que seus objetivos e metas sejam regularmente revistos (FONTE, 2015, p. 58).

Para ser considerada política pública em gênero e diversidade sexual, entende-se necessária a previsão de uma agenda pública para estruturar as estratégias de abordagem sobre o tema, as quais necessitam surgir do debate de diferentes áreas do conhecimento e instituições

sociais. Estruturar uma rede educacional voltada ao desenvolvimento de critérios psicopedagógicos para tratar desses conteúdos demanda interesse público, previsão de recursos e o envolvimento de níveis de governo para, por meio de ações estruturadas, inserir esses conteúdos nas escolas. Essa estruturação também significa criar mecanismos e critérios de avaliação, para permitir que essa política esteja sempre em processo de “reciclagem”.

Satisfatoriamente, a pesquisa constata que há interesse público para a inserção das questões de gênero e diversidade nas escolas de Campo Grande (MS), tanto pela Administração Estadual, quanto Municipal. Todavia, verifica-se que os Relatórios analisados (Anexo 01 e 02) são, na verdade, compostos por iniciativas isoladas, pouco sistematizadas (PROCOPIUCK, 2013, p. 141), mas com relativa permanência no intervalo escolhido para a pesquisa (2014 a 2018). Ainda que não possam ser consideradas políticas públicas, tais ações refletem a abordagem da Administração Pública quanto aos temas, razão pela qual analisam-se os conteúdos dos relatórios a partir da Teoria de Ciclo de Políticas e das recomendações da ABGLT (2016, p. 69-71).

Dentre as ações evidenciadas, destacam-se a realização de cursos de formação continuada e as palestras, que foram largamente utilizadas por ambas as secretarias. A existência de dados sobre a formação continuada em ambos os Relatórios (Anexo 01 e 02) representa que a tanto a administração estadual (SED-MS), quanto a municipal (SEMED-CG), têm observado as disposições do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e do PME-CG (CAMPO GRANDE, 2015), de envolver os agentes educacionais no processo de abordagem do gênero e da orientação sexual nas escolas do Município. Todavia, há de se realçar que a formação continuada que não se efetiva por meio da aplicação na sala de aula, a partir de material didático e metodologia pedagogicamente estruturada, acaba isolada em seu propósito de existir.

As palestras, por outro lado, assumem um viés mais informativo, não permitindo, muitas vezes, que haja a troca de experiência entre os envolvidos ou que se trate pontualmente dos problemas evidenciados na escola. É um tipo de ação importante para trazer novos conhecimentos ao espaço escolar, mas não pode se tornar o único meio de se efetivar a Educação em Gênero e Diversidade Sexual, pois é preciso que se promova a reflexão acerca da diferença, o autoconhecimento e o conhecimento sobre o próximo, o que demanda uma metodologia pedagogicamente estruturada.

Nos comparativos junto à Educação Étnico-racial os cenários são parecidos: não há política educacional sistematizada para a abordagem de nenhum dos assuntos. Pela obrigatoriedade legal, os conteúdos étnico-raciais não sofrem a resistência que os conteúdos de

gênero e diversidade sexual sofrem, de forma que há, quantitativamente, mais ações para Educação Étnico-racial no período e, qualitativamente, as ações desenvolvidas para abordagem da história e cultura negra e indígena no Município enfrentaram o problema por diferentes perspectivas, envolvendo, especialmente em sede da SEMED-CG, a participação social por meio de eventos junto à comunidade escolar interna e externa, formações para alunos e educadores. Em uma perspectiva de educação para a diferença, esses mecanismos podem servir para a abordagem de outros recortes, dentre os quais o gênero e a sexualidade.

Considerando que o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o PEE-MS 2014-2024 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) têm vigência até 2024, e o PME-CG 2015-2025 (CAMPO GRANDE, 2015) tem vigência até 2025, sugere-se à SED-MS e à SEMED-CG a sistematização das ações evidenciadas pela pesquisa, a fim de delimitar a sua agenda pública com a previsão detalhada dos contornos, envolvidos e estratégias para enfrentar a situação-problema, bem como o desenvolvimento de critérios de avaliação e monitoramento, garantindo a efetividade e eficiência da atuação pública e a elaboração de materiais didáticos e a inserção das temáticas nos PPPs.

Dessa forma, as ações evidenciadas pela pesquisa, por mais que representem o interesse público em tratar do gênero e da diversidade sexual na escola, pela ausência de critérios sistemáticos, muitas vezes, não possibilitam condições para medir a sua eficácia e verificar, de fato, o nível de compreensão sobre os conteúdos e o impacto deles na transformação social que se propõe atingir pela Educação em Gênero e Diversidade Sexual. Além disso, por estarem isoladas e fora de um contexto de política pública, estão mais vulneráveis à descontinuidade nos casos de mudança dos interesses da Administração Pública, especialmente quando da troca de Governo.

À guisa de conclusão, entende-se que educar em gênero e diversidade associa-se à promoção da igualdade e ao enfrentamento de todas as formas de discriminação. E que há espaço na escola para a transformação social sobre a temática.

A escola é ambiente de formação para a cidadania, onde é possível que o aluno que tem privados/limitados direitos se reconheça como um sujeito digno, portador de direitos, e o aluno que ameaça ou lesiona direitos de terceiro, passe a reconhecer o seu próximo também dessa forma, independentemente de seu sexo biológico, o gênero que expressa ou reconhece para si, ou com quem se relaciona afetivamente ou sexualmente. A proibição da Educação em Gênero e Diversidade Sexual, por outro lado, contraria os dispositivos dos Planos de Educação ora analisados, além de disposições de natureza constitucional e internacional. Assim, destaca-se que, em Campo Grande (MS), não é possível constatar a existência de políticas educacionais

em gênero e diversidade sexual, no período de 2014 a 2018, mas um conjunto de ações pouco sistematizadas e com linearidade dentro de todo o período analisado.

Pretende-se que esta análise sobre políticas públicas sirva como motriz para uma nova sistemática de registro e análise de políticas educacionais a ser elaborada/apresentada regularmente, a fim de garantir eficiência ao sistema educacional e a observância das necessidades dos cidadãos de MS. A pluralidade que caracteriza o Estado é a diferença que está na escola. É preciso aprender com ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

AGUILERA URQUIZA, Antonio H. Direitos Humanos, Cidadania e a Diversidade Cultural. *In*: AGUILERA URQUIZA, Antonio H. (org.). **Nascimento**: os Direitos Humanos nas fronteiras (Brasil e Europa). Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

AGUILERA URQUIZA, Antonio H; MUSSI, Vanderleia P. Leite. Direito à aprendizagem e o ambiente educacional. *In*: AGUILERA URQUIZA, Antonio H; GUTIERREZ, José Paulo (orgs.). **Direitos humanos e cidadania**: desenvolvimento pela educação em Direitos Humanos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

ALVES, Angela Limongi Alvarenga. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. *In*: RANIERI, Nina B. S.; ALVES, Angela L. A. (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Professor/a pesquisador/a: problematizando gênero e sexualidade na escola. *In*: SILVEIRA, Catharina *et al.* (orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186154?fbclid=IwAR1KPx6qX5qrT1Nha86MYbE13KUx6eOalgrlpR_8IFILT_KzflTd4V7DNM. Acesso em: 10 jan. 2019.

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. 2018. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>. Acesso em 10 mar. 2019.

ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências do estudo sobre avaliação. *In*: RICO; Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes. Discurso de Ódio Homo-Transfóbico vs.

Liberdade de Expressão: é o Direito Moderno capaz de incluir a pauta da diversidade? *In*: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; ALKMIN, Gabriela Campos (orgs.). **Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos: perspectivas multidisciplinares**. Belo Horizonte: Initia Via, 2017.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação. *In*: SILVEIRA, Catharina *et al.* (orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186154?fbclid=IwAR1KPX-6qX5qrT1Nha86MYbE13KUX6eOalgrlpR_8IFILT_Kzfltd4V7DNM. Acesso em: 10 jan. 2019.

BALTHAZAR, Gregory da Silva. Em tempos fascistas, é preciso conversar com borboletas? *In*: SILVEIRA, Catharina *et al.* (orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186154?fbclid=IwAR1KPX6qX5qrT1Nha86MYbE13KUX6eOalgrlpR_8IFILT_Kzfltd4V7DNM. Acesso em: 10 jan. 2019.

BARCO, Carlos Alza. *El enfoque basado en derechos. ¿Qué es y cómo se aplica a las políticas públicas?* *In*: BURGOIGUE-LARSEN, Laurence; MAUÉS, Antonio; MOJICA, Beatriz Eugenia Sánchez (coords.). **Manual de Derechos Humanos y Políticas Públicas**. Barcelona: Red Derechos Humanos y Educación Superior, 2014.

BARUKI, Luciana Veloso; BERTOLIN, Patrícia T. Martins. Violência contra a mulher: a face mais perversa do patriarcado. Quem tem medo do lobo mau? *In*: ANDREUCCI, Ana Cláudia P. Torezan; BERTOLIN, Patrícia T. Martins (orgs.). **Mulher, Sociedade e Direitos Humanos**. São Paulo: Rideel, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a Democracia. **Revista Lua Nova**, n. 38, São Paulo: dez. 1996.

BENTO, Berenice A. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, p. 329-376, 2006.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610, maio/ago. 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Princípios de Yogyakarta.** Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007b. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009a. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/informacao-e-comunicacao/eventos-1/direitos-humanos/conferencia-nacional-de-direitos-humanos/11a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/conf-nacional-dedireitos-humanos/documentos/Decreto%20PNDH%20II.pdf/view>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Caderno Escola sem Homofobia**. 2011. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **LGBT: Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2017/06/LGBT.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Mulher: Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2017/06/MULHER.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2015c. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais**. Brasília: Observatório da Mulher Contra a Violência, 2016. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Manual de defesa contra a censura nas escolas**. 2018. Disponível em: <http://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018**. Brasília, 2019a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 246/2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Câmara dos Deputados. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filenome=PL+246/2019. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. STF. **STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa**. 2019c. Disponível em:

<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRELÁZ, Gabriela de. *Advocacy* das Organizações da Sociedade Civil: principais descobertas de um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos. **XXXI Encontro ANPAD**, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-A1916.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPO GRANDE. **Lei Orgânica do Município, de 04 de abril de 1990**. Campo Grande: Câmara Municipal, [2019]. Disponível em: https://www.camara.ms.gov.br/public/leis/lei_organica_municipal_1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação do município de Campo Grande-MS e dá outras providências. Campo Grande: Câmara Municipal, [2019]. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/54/2018/01/PME-campogrande-PDF.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CAMPO GRANDE. **Relatório SEMED-CG: Educação em Gênero e Diversidade Sexual no Município de Campo Grande (MS), de 2014 a 2018**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS), 2019.

CAMPO GRANDE. **Relatório SEMED-CG: Educação Étnico-racial no Município de Campo Grande (MS), de 2014 a 2018**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS), 2019.

CARA, Daniel. O Programa “Escola Sem Partido” quer uma Escola Sem Educação. *In: AÇÃO EDUCATIVA, ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO* (org.). **A ideologia do movimento “Escola Sem Partido”**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

CHRISPIANO, Giovanna Fidelis; RIBEIRO, Mariana Cardoso dos Santos. Inserção feminina na educação: a diplomacia brasileira frente à desigualdade de gênero. *In: RAMOS; Marcelo Maciel; CASTRO; Felipe Araújo; MORAES, Bernardo Supranzetti de* (orgs.). **Diversidade, educação, cultura e arte gênero e sexualidade em perspectivas: anais do II Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero**. Belo Horizonte: Initia Via, 2017.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Opinión Consultiva nº 24/2017. Identidade de Género, e Igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo**. Costa Rica, 2017. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

DEMO, Pedro. **Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social**. 1. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. *In*: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora UnB, 2009.

EL PAÍS. **O vocabulário feminista que todos já deveriam estar dominando em 2017**. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/10/cultura/1499708850_128936.html?rel=mas. Acesso em: 10 jan. 2019.

EL PAÍS. **Bolsonaro mente ao dizer que Haddad criou ‘kit gay’**. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/12/politica/1539356381_052616.html. Acesso em: 10 mar. 2019

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FARO, Julio Pinheiro. Uma nota sobre a homossexualidade na história. **Revista Subjetividades**, v. 15, n. 1, Fortaleza, abr. 2015.

FERREIRA, Beatriz; LUZ, Nancy S. da. Sexualidade e gênero na escola. *In*: LUZ, Nancy S. da; CARVALHO, Marília G. de; CASAGRANDE, Lindamir Salette (orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2009.

FONTE, Felipe de Melo. **Políticas públicas e direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FRIEDERICHS, Marta. Educação para a igualdade e respeito à diversidade. *In*: SILVEIRA, Catharina *et al.* (orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186154?fbclid=IwAR1KPx-6qX5qrT1Nha86MYbE13KUx6eOalgrlpR_8IFILT_KzfLtd4V7DNM. Acesso em: 10 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FURLAN, Cássia Cristina; MAIO, Eliane Rose. Pedagogias do Corpo: é possível a escola ser um espaço de reconstrução? *In*: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (orgs.). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. *In*: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá;

ALKMIN, Gabriela Campos (orgs.). **Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos: perspectivas multidisciplinares**. Belo Horizonte: Initia Via, 2017.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LERNER, Gerda. **La creación del patriarcado**. Barcelona: Crítica, 1990.

LIBARDONI, Marlene. Fundamentos teóricos e visão estratégica da *advocacy*. **Revista de Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, Florianópolis, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. *In: AÇÃO EDUCATIVA, ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO* (org.). **A ideologia do movimento “Escola Sem Partido”: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

MARRARA, Thiago. Método Comparativo e Direito Administrativo. **Revista Jurídica UNIGRAN**, v. 16, n. 32, Dourados, MS, jul./dez. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989**. Campo Grande: Assembleia Legislativa, [2019]. Disponível em: <https://www.tjms.jus.br/webfiles/producao/SPGE/revista/20181031123653.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa, [2019]. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa, [2019]. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Censo de Educação 2017: número de estabelecimentos de ensino em atividade**. 2017. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 3.441, de 16 de abril de 2018**. Institui o Programa Cultura, Arte e Paz nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Secretaria de Estado da Educação, [2019]. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9638_18_04_2018. Acesso em: 10 abr. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Relatório SED-MS: Educação em Gênero e Diversidade Sexual e Educação Étnico-racial no Município de Campo Grande (MS), de 2014 a 2018**. Campo Grande: Secretaria de Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2019.

MAZZON, José Afonso (coord.). **Principais resultados**: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009.

MELO, Marcus André. As sete vidas da agenda pública brasileira. *In*: RICO; Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2007.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. Direito às diferenças: notas sobre desafios às demandas de reconhecimento. **Hendu – Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, v. 6, n. 2, p. 55-64, 2015.

MOREIRA, Adilson José. **Cidadania Sexual**: estratégia para ações inclusivas. Belo Horizonte (MG): Arraes Editores, 2017a.

MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Casa do Direito: Justificando, 2017b.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. **LGBTI**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/tema/lgbti/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

NOHARA, Irene Patrícia. **Direito Administrativo**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. “Não Vai Ser Permitido A Nenhum Órgão Do Governo Fazer Propaganda De Opções Sexuais”: o discurso inaugural no “desagendamento” do Kit Gay do MEC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 01 jan./mar.2017.

O'DONNELL, Guillermo. *Accountability* horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova** [online], n. 44, p. 27-54, 1998.

OSÓRIO, Leticia Marques. Litígio Estratégico em Direitos Humanos: Desafios e Oportunidades para Organizações Litigantes. **Revista Direito e Praxis**, v. 10, n. 1, p. 571-592, 2019.

PEDRA, Caio Benevides. **Acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil**: um panorama da atuação do Estado no enfrentamento das exclusões. 2018. 274 f. Dissertação

(Mestrado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2018.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. Avaliação educacional – o sistema nacional de avaliação da educação básica. *In*: RICO; Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2007.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**, v. 10, n. 1, p. 193-198, Porto Alegre-RS, 2011.

PLUMMER, Ken. **Sociologia**. Tradução de Rogério Waldrigues Galindo. São Paulo: Saraiva, 2015.

PROCOPIUCK, Mario. **Políticas públicas e fundamentos da administração pública: análise e avaliação, governança e redes de políticas, administração judiciária**. São Paulo: Atlas, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. *In*: ABMP e Todos pela Educação. **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. *In*: RANIERI, Nina B. S.; ALVES; Angela L. A. (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RIOS, Roger Raupp. **O princípio da Igualdade e a Discriminação por Orientação Sexual: a homossexualidade no direito brasileiro e norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

RODRIGUES NETO, Antônio; WENCESLAU, Maurinice Evaristo. A educação em gênero e diversidade sexual para a cidadania: um comparativo entre o plano nacional de educação (2014-2024) e o plano de educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024). **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, v. 4, n. 2, p. 35-55, Porto Alegre, jul/dez. 2018.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 386-409, São Paulo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Yumi Garcia dos. Para onde vamos? Divisão sexual do trabalho e interseccionalidade como reveladoras das antigas e novas formas de desigualdade social e discriminação. *In*: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravata; ALKMIN, Gabriela Campos (orgs.). **Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos: Perspectivas Multidisciplinares**. Belo Horizonte: Initia Via, 2017.

SCHAEFER, Richard T. **Fundamentos de sociologia**. Tradução de Maria Teresa Almeida Machado da Silva. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

SEN, Amartya. **A Ideia de Justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015.

SOUZA, Marcia Maurilio. Sistemas estaduais de ensino na região Sul: arranjos para o oferecimento de educação especial e parcerias público-privadas entre os Estados e escolas especializadas. *In*: RANIERI, Nina B. S.; ALVES; Angela L. A. (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

SOUZA, Ivone Coelho de. Homossexualismo, uma instituição reconhecida em duas grandes civilizações. *In*: INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE DIREITO DE FAMÍLIA – IDEF. **Homossexualidade: discussões jurídicas e psicológicas**. Curitiba: Juruá, 2001.

TAVARES, Leticia Antunes. A questão da identidade de gênero e da orientação sexual: a necessidade da atuação da União, no exercício de sua competência educacional legislativa, para o tratamento coeso do assunto. *In*: RANIERI, Nina B. S.; ALVES; Angela L. A. (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

TEMER, Thaís. As leis e projetos de lei sobre “ideologia de gênero” nas escolas: uma análise sob a perspectiva das competências legislativas em matéria educacional. *In*: RANIERI, Nina B. S.; ALVES; Angela L. A. (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

VALVERDE, Antonio José Romera; OLIVEIRA, Jelson R. de. Pluralismo *versus* universalidade: educação e Direitos Humanos na pós-modernidade. *In*: LIMA, Cezar Bueno de; GUEBERT, Mirian Célia Castellain (orgs.). **Teorias dos direitos humanos em perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: PUCPress, 2016.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

VIRGÍNIO, Alexandre Silva. Educação e sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador. **Sociologias**, ano 14, n. 29, Porto Alegre, jan./abr. 2012.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e Identidade de Gênero na Infância. **Revista Diversidade e Educação**, v. 3, n. 6, p. 14-21, jul./dez. 2015.

XIMENES, Salomão Barros. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? *In*: AÇÃO EDUCATIVA, ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). **A ideologia do movimento “Escola Sem Partido”**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

ZAMBRANO, Elizabeth; HEILBORN, Maria Luiza. Identidade de Gênero. *In*: SILVA, Antonio Carlos de Souza (org.). **Antropologia e direito**: temas antropológicos para estudos jurídicos. Brasília/Rio de Janeiro/Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia, Nova Letra, 2012.

ANEXO 01: Relatório SED-MS - Educação em Gênero e Diversidade Sexual e Educação Étnico-racial no Município de Campo Grande (MS), de 2014 a 2018



Tendo em vista a solicitação protocolada COGED/GAB/SED Nº 3310 de 2018, encaminhado pelo Sr. Antônio Rodrigues Neto, mestrando da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, referente à pesquisa “A educação de gênero e diversidade sexual de Campo Grande/MS” segue esclarecimentos:

À Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED), diretamente subordinada à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação e a ela compete:

- estabelecer as diretrizes para atendimento da demanda das comunidades indígena, campo, quilombola e ribeirinhas, das pessoas privadas de liberdade – Presídios e Unidades Educacionais de Internação - UNEIs, na Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos e no Curso Normal Médio;
- promover formação inicial do Curso Normal Médio para as comunidades indígenas;
- promover formação continuada, em articulação com as Coordenadorias Regionais de Educação e a Coordenadoria de Formação Continuada, aos educadores que atuam na Rede Pública de Ensino, com temas abrangentes e contemporâneos que influenciam a vida humana em escala global, regional e local;
- elaborar ações/políticas educacionais, visando à superação das desigualdades sociais em todo o Estado, proporcionando o conhecimento e a valorização da diversidade étnica cultural;
- oferecer às escolas, localizadas em comunidades negras remanescentes de quilombos, os referenciais teóricos metodológicos adequados para a implantação e implementação da Educação Escolar Quilombola;
- garantir, em parceria com os órgãos de segurança, a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional Estadual e Federal;
- estabelecer participação e articulação com diversos Conselhos, Comitês e Fóruns com os quais a COPEED possui assento;

- articular-se com órgãos e instituições governamentais e não governamentais, visando à troca de informações e apoio técnico-pedagógico para a execução de ações em regime de parcerias;
- orientar as escolas da REE/MS nos temas relacionados à igualdade e respeito à Diversidade Sexual, Étnico Racial e Gênero;
- implementar o Programa Cultura, Arte e Paz na Rede Estadual de Ensino, gerenciando todos os projetos relacionados à prevenção à discriminação, combate à violência, à valorização da vida, à prevenção de acidentes e depreciação de patrimônio público e privado, desenvolvidos nas escolas estaduais;
- assegurar a oferta da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas da Rede Estadual de Ensino, conforme a legislação vigente.

Esta Coordenadoria participa dos seguintes Conselho/Comitê/Programa:

- CEDHU – Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Humana
- CEDS – Conselho Estadual da Diversidade Sexual
- COMCEX – Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual
- CETRAP – Comitê de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas
- PSE-GTIM- Programa Saúde nas Escolas – GGM/SESAU
- COFAC-MS – Convivência Familiar e Comunitária
- CEDINE/MS – Conselho Estadual dos Direitos do Negro de MS
- Comissão Inter setorial de Enfretamento à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes do Estado de MS
- DST/AIDS – Grupo de Trabalho
- CEDM/MS Conselho Estadual dos Direitos da Mulher
- CEDCA/MS Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de MS.
- Comissão Permanente de Investigação das Condições de Trabalho no MS
- Comitê Gestor Estadual para a Erradicação do Sub-Registro Civil de Nascimento e Ampliação do Acesso à Documentação Básica de MS

- Câmara Técnica de Implementação do Pacto Nacional pelo Enfretamento à Violência contra as Mulheres no MS.
- Fórum Estadual de Enfretamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta.
- CEDPI/MS – Conselho Estadual de Defesa da Pessoa Idosa de Mato Grosso do Sul
- CERMA – Comitê Estadual de Refugiados, Migrantes e Ápatridas
- PETI – Fórum Estadual de erradicação do Trabalho Infantil
- Comitê Estadual de Acompanhamento, Avaliação e Efetivação dos Direitos das Mulheres Presas e Egressas da AGEPEN
- Comissão Intersetorial de Saúde Mental
- GTP Educação para Diversidade do Fórum Estadual de Educação do MS
- Grupo de Trabalho de elaboração da proposta de formulação do Plano Estadual de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial e da Cidadania.
- Conselho da Comunidade – Presídio Federal e AGEPEN
- Frente Parlamentar do Idoso
- FORPEDER/MS –Fórum Permanente de Diversidade Étnico-racial de Mato Grosso do Sul
- Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador de MS

Na Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação encontra-se o Programa Cultura Arte e Paz, que ano de 2016 e 2017, estava em processo de construção e em fase experimental. Em 2018 foi instituído por meio da Resolução/SED 3.441, de abril/2018, e tem como objetivo:

II - envolver toda a comunidade escolar e comunidade do entorno em mediações de conflitos e outras ações pacifistas;

III - estimular as escolas estaduais a inserirem ações voltadas à cultura, arte e paz em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP);

IV - melhorar a saúde e o bem-estar das pessoas, ao buscar um estilo de vida pacífico e uma redução de reações violentas como forma de resolução de conflitos;

V - incentivar a “Paz” como caminho imprescindível para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento humano;

VI - desenvolver ações efetivas que proporcionem a preservação patrimonial;

VII - favorecer o protagonismo juvenil por meio de ações multiplicadoras que valorizem o bem comum e o interesse coletivo.

Além dessas ações a Coordenadoria acompanha e incentiva as ações do Comitê de Prevenção e Combate ao Bullying, previsto na Lei Estadual n. 3.887 que dispõe sobre o Programa de Inclusão de Medidas de Conscientização, Prevenção e Combate ao Bullying Escolar no projeto pedagógico elaborado pelas instituições de ensino, essas ações são realizadas pelas escolas.

Outro Programa acompanhado pela COPEED e o Programa Permanente de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, através da instalação das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar – CIPAVES, ações também realizadas no âmbito escolar.

Segue abaixo ações executadas por essa Coordenadoria:

ANO	PARCERIA/RESPONSÁVEIS	EVENTO	PUBLICO ALVO
2015	COPEED em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia.	Seminário da Diversidade Sexual. Com objetivo de discutir o tema e propor ações que possam minimizar as questões relacionadas a discriminação	Escolas Estaduais do município de Campo Grande
2015	COPEED	Momento de Reflexão sobre o	Funcionários da Secretaria

		Combate à Homofobia em Mato Grosso do Sul. com o objetivo de garantir a construção de uma sociedade sem qualquer forma de discriminação	de Estado de Educação
2016	COPEED/CAP	Formação continuada para diretores, coordenadores pedagógicos e professores: discutindo gênero, diversidade e homofobia	escolas da rede estadual de Campo Grande
2016	COPEED/CAP	Discutindo gênero, diversidade e cidadania. Auxiliar os profissionais da educação no entendimento a respeito de gênero e como levar essas discussões para a sala de aula.	Rede estadual de Campo Grande.
2016	COPEED/CAP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professora Ana Gomes e Aparecido Reis	Laboratório: gênero e diversidade sexual	professores da Escola Estadual Riachuelo – Projeto AJA
2016/2017/2018	COPEED/CAP Parceria com a Subsecretaria de Políticas para Mulher	Campanha Agosto Lilás É uma das ações da campanha	Rede estadual de Campo Grande

		Agosto Lilás, visa chamar a atenção de toda a sociedade sobre a gravidade da violência contra as mulheres. A campanha tem atividades durante todo ano e intensifica no mês de agosto com realização de palestras nas escolas estaduais.	
2016/2017/2018	COPEED/CAP Parceria com a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho – SEDHAST/MS	Projeto Direitos Humanos em Ação – Vai à Escola”. O objetivo do projeto é sensibilizar os alunos sobre Educação em Direitos Humanos com temas voltados aos direitos, deveres e cidadania	“ escolas estaduais do município de Campo Grande/MS

No que se diz respeito a efetivação de ações para o cumprimento das Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Segue as atividades:

ANO	PARCERIA/RESPONSÁVEIS	EVENTO	PUBLICO ALVO
2015		Eleição Reativação do FORPEDER – Fórum permanente de educação e diversidade Étnico-racial de Mato Grosso do Sul. Este Fórum tem por objetivo fiscalizar em parceria com a sociedade civil, o cumprimento e as ações referentes as Leis 10.639/03 e 11.645/08	Atender as escolas das redes estaduais e municipais.
2015/2016/2017/2018	COPEED	Monitoramento e orientação sobre a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas unidades escolares da rede estadual de ensino do MS.	Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul

2015	COPEED/UFMS-NEABI	Formação continuada: oficinas pedagógicas para professores da Rede Estadual/municipal em áreas com comunidades remanescentes	Professores da escola Estadual Antônio Delfino em Campo Grande e EE Zumbi dos Palmares no Município de Jaraguari e Escola Municipal do mesmo Município.
2016	COPEED/SED	A formação foi desenvolvida com professores das escolas estaduais Antonio Delfino Pereira de Campo Grande e a Zumbi dos Palmares em Jaraguari. Ocorreram em três momentos. Cada etapa com a duração de 4 horas. Foram realizadas estudos das diretrizes curriculares quilombolas e autores que discutem a importância da identidade e do pertencimento, por meio de oficinas pedagógicas.	Professores da escola Estadual Antônio Delfino em Campo Grande e EE Zumbi dos Palmares no Município de Jaraguari e Escola Municipal do mesmo Município.

2016	COPEED/UFMS/UFGD	Seminário para implementação das Leis Federais Nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.	Diretores e Coordenadores da Rede Estadual de Ensino – 200 profissionais atendidos
		Formação continuada para professores indígenas nos Territórios Etnoeducacionais Pactuados Encontro Estadual para elaboração de cadernos de sugestões didático-pedagógicas para a educação escolar indígena de Mato Grosso do Sul.	Professores das Redes Estaduais e Municipais de Ensino. 500 profissionais atendidos
2017	COPEED/CAP	Formação Continuada para gestores das escolas estaduais de Campo Grande – Acolhimento e afetividade na gestão escolar.	Escolas da rede estadual de Campo Grande
2016/2017/2018...	COPEED/UFMGD-NEAB	Monitoramento por meio de questionário para levantamento das boas práticas referentes a Educação Etnico-Racial.	Escolas da Rede Estadual

			Este trabalho encontra-se em andamento, é um excelente instrumento pois tem nos ajudado no aporte para criação de políticas públicas.	
2018	COPEED/AGUAS GUARIROBA REALIZAMOS DIVULGAÇÃO	A	1º Prêmio Respeito dá o tom nas escolas com a finalidade de convidar as instituições públicas estaduais de ensino médio sediadas no município de Campo Grande – MS para divulgar boas práticas.	Rede Estadual de Campo Grande

Programa Cultura, Arte e Paz nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - CAP.

CA P	Programa que atende escolas organizando palestras, oficinas e afins no que se diz respeito a variados temas, conforme o Plano Estadual de Educação, na sua meta 07.
---------	---

Desenvolver a cultura da paz, da tolerância e da convivência respeitosa entre os estudantes e toda a comunidade interna e externa da escola.

Temas abordados pelo CAP:

I - educação em Direitos Humanos/Cidadania;

II - violência e suas vertentes;

III - prevenção de acidentes e cuidados com a saúde;

IV - preservação patrimonial;

V – sustentabilidade

No ano de 2016 e 2017, o Programa Cultura Arte e Paz - CAP estava em processo de construção e em fase experimental. Nesse período, ocorreram várias ações, dentre elas palestras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Todas as ações do CAP foram ofertadas, orientadas e acompanhadas pela Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação da SED.

Em 2018 foi instituído por meio da Resolução/SED 3.441, de abril/2018, o Programa Cultura Arte e Paz, que prevê para efetivação das ações os seguintes procedimentos:

- a secretaria pode estabelecer parceria com órgãos governamentais, não governamentais e Instituição de Ensino Superior, por meio de assinaturas de acordo de operação mútua;
- parceria com voluntários (pessoas físicas) com Termo de adesão de serviço voluntário;
- para o desenvolvimento das atividades do Programa CAP nas escolas, é necessário a solicitação da direção colegiada, por meio de comunicação oficial, à respectiva Coordenadoria Regional de Educação, com cópia a Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação.

Considera-se a autonomia das escolas para solicitar as atividades do CAP (oficinas, palestra e outros).

RESOLUÇÃO/SED Nº 3.441, DE 16 DE ABRIL DE 2018.

Institui o Programa Cultura, Arte e Paz nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

publicada no Diário Oficial n. 9.638, de 18 de abril de 2018, página 4.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em exercício, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Art. 1º Instituir o Programa Cultura, Arte e Paz nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com vistas ao desenvolvimento de uma convivência tolerante, respeitosa e harmônica entre os estudantes e os demais membros das comunidades interna e externa da escola.

Art. 2º O Programa Cultura, Arte e Paz tem como objetivos:

I - estimular professores, estudantes, pais e comunidade a compartilharem do programa;

II - envolver toda a comunidade escolar e comunidade do entorno em mediações de conflitos e outras ações pacifistas;

III - estimular as escolas estaduais a inserirem ações voltadas à cultura, arte e paz em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP);

IV - melhorar a saúde e o bem-estar das pessoas, ao buscar um estilo de vida pacífico e uma redução de reações violentas como forma de resolução de conflitos;

V - incentivar a "Paz" como caminho imprescindível para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento humano;

VI - desenvolver ações efetivas que proporcionem a preservação patrimonial;

VII - favorecer o protagonismo juvenil por meio de ações multiplicadoras que valorizem o bem comum e o interesse coletivo.

Art. 3º O programa deve abranger todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e será desenvolvido por meio de formações, palestras e oficinas.

Art. 4º Durante o desenvolvimento do Programa Cultura, Arte e Paz serão abordados os temas:

- I - educação em Direitos Humanos/Cidadania;
- II - violência e suas vertentes;
- III - prevenção de acidentes e cuidados com a saúde;
- IV - preservação patrimonial;
- V – sustentabilidade.

Art. 5º A Secretaria de Estado de Educação poderá estabelecer parcerias com diversos órgãos governamentais e não governamentais e instituições de ensino superior, por meio de assinatura de Acordo de Cooperação Mútua, e com voluntários, por meio de Termo de Adesão ao Serviço Voluntário, para efetivação das ações.

Art. 6º As ações a serem desenvolvidas nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul terão o amparo legal nas legislações vigentes.

Art. 7º As atividades do Programa Cultura, Arte e Paz deverão ser solicitadas pela direção colegiada da escola, mediante comunicação oficial à respectiva Coordenadoria Regional de Educação, com cópia para a Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação/COPEED/SUPED/SED, contendo:

- I – atividades requeridas;
- II – justificativa pela escolha das atividades.

Art. 8º As ações acontecerão concomitantemente com as atividades pontuais e cotidianas da escola, para que não haja interferências na rotina já existente, respeitando os horários das atividades e o planejamento dos professores.

Art. 9º As atividades e o cronograma serão elaborados pelos técnicos responsáveis pelo programa na Secretaria de Estado de Educação, juntamente

com as Coordenadorias Regionais de Educação, direção, coordenação pedagógica e os parceiros acordados.

Art.10. Caberá à direção escolar e à equipe pedagógica da escola acompanhar as atividades do Programa Cultura, Arte e Paz, assegurando o registro da atividade em livro específico.

Art. 11. Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO 02: Relatório SEMED-CG - Educação em Gênero e Diversidade Sexual no Município de Campo Grande (MS), de 2014 a 2018

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE - MS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
NÚCLEO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO**

Em atenção ao Ofício n. 4872/2018, protocolado nesta secretaria no dia 18 de outubro, e posteriormente à Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/SUPED, no dia 23 de outubro, encaminhado pelo Sr. Antônio Rodrigues Neto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, referente à pesquisa "A educação de gênero e diversidade sexual de Campo Grande(MS)", encaminhamos as informações solicitadas e demais esclarecimentos:

1. No intuito de contribuir na prática pedagógica dos educadores a SEMED instituiu a Divisão de Educação e Diversidade/DED no ano de 2009. A Divisão abriga quatro grupos: Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Programa Campo Grande Alfabetizado (PCGA) e o grupo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero. A esse último núcleo compete avançar nas discussões acerca da diversidade e contribuir no enfrentamento do preconceito e da discriminação no ambiente escolar e entorno.
2. Uma das atribuições do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NURERG) é de dar aporte pedagógico e metodológico no intuito avançar nas discussões acerca da diversidade.
3. Como forma de registrar, auxiliar e divulgar os trabalhos realizados, disponibilizamos para escolas, comunidade geral e pesquisadores as ações realizadas pela Divisão de Educação e Diversidade/DED, por meio do blog: <http://dedsemed.blogspot.com/>, as ações que foram desenvolvidas a partir do ano de 2014. Local onde o senhor poderá encontrar outras informações sobre o assunto pesquisado.
4. Desde a sua criação, a Divisão de Educação e Diversidade/DED oferece cursos de formação continuada aos professores da rede com temáticas que versam sobre a discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como temáticas referentes à cidadania, gênero e sexualidade. Há ainda a realização de palestras e seminários conforme citados abaixo:

ANO	PARCERIA/ RESPONSÁVEIS	EVENTO	PÚBLICO ALVO
2014	Ações Afirmativas que Contemplem Gênero e Diversidade Sexual no Ambiente Escolar - Prof. ^a Ma. Hellen Fernandes Gondim Educação para os Direitos Humanos e Cidadania - Dr. Júlio César Valcanaia Ferreira	CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE Formação realizada em duas etapas, nos meses de outubro e novembro	Gestores da Rede Municipal de Ensino
2015	DED	SUGESTÃO DE LEITURA - GÊNERO	Professores da Reme
2015	Conselho Municipal das Mulheres e Semed/DED	4ª Conferência Estadual de Políticas para Mulheres	Alunos da Reme.
2015	Palestra: "Violência Doméstica e mudança comportamental" Palestrante: Jacita Azamor Pionti. A Escola como Espaço de Promoção e Valorização da Diversidade. Prof. ^a Ma. Hellen Fernandes Gondim	16 DIAS DE ATIVISMO PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	Diretores, professores, coordenadores, supervisores e orientadores.
2016	Palestra: Ações afirmativas direcionadas às questões étnico-racial e de gênero. Prof. Dr. Acelino Rodrigues Carvalho	DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	Toda comunidade escolar.
2017	SEMED/DED	Projeto: Beleza Negra – ressignificações da mulher negra na obra de arte.	Todas as escolas da Reme.
2017	Tiago Duque, que abordou: "diferenças, identidades e	WORKSHOP	Técnicos da Divisão de Educação e

	educação” Thaís Dominato da Silva, dados e reflexões sobre a violência doméstica;	" Por uma Escola Mais Democrática: Pensando Masculinidades e Feminilidades"	Diversidade, diretores, coordenadores e professores da Rede Municipal de Ensino
2017	Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Subsecretaria de Políticas para as Mulheres	Dia "D" Enfrentamento à Violência Contra a Mulher	Todas as escolas da REME realizaram – durante esta semana - atividades que promovam a discussão sobre a igualdade de gênero e a violência contra a mulher, com adaptações do conteúdo à faixa etária dos estudantes.
2018	Ministrada pela profa. Dra. Maria de Lourdes da Silva (UEMS) e profa. Dra. Nilva Heimbach (UEMS),	“A linguagem da arte na perspectiva de raça e gênero”,	Para professores da Rede Municipal de Ensino.
2018	Psicólogo Leonardo Bastos Ferreira, teve como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre as questões de identidade, gênero e sexualidade tendo em vista a necessidade de intervenções pedagógicas que possibilitem o respeito e a valorização das	Diálogos sobre Identidade, Gênero e Sexualidade no contexto escolar	Ofertada em diversos momentos durante o ano, para professores, coordenadores, diretores e técnicos da Semed.

	diferenças sociais e sexuais presentes no contexto escolar.		
2018	Profa. Dra. Maria de Lourdes Silva	Diálogos sobre educação Afro-Brasileira e Indígena , Palestra - "Corporalidade e Livro Didático: por uma construção de imagem afro-brasileira	Para professores da Rede Municipal de Ensino e população em geral.
2018	Parceria da SEMU e SEMED/DED	Palestra – Maria da Penha vai à escola	Para alunos(as) do 8º ao 9º.
2018	SEMED/DED	Projeto: Beleza Negra – ressignificações da mulher negra na obra de arte, 2ª edição.	Todas as escolas da Reme, com as turmas de 3º, 9º e EJA.

ANEXO 03: Relatório SEMED-CG - Educação Étnico-racial no Município de Campo Grande (MS), de 2014 a 2018



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Equipe Relações Étnico-raciais

A Equipe de Educação para as Relações Étnico-raciais foi instituída para subsidiar o currículo escolar bem como a prática pedagógica para professores Rede Municipal de Ensino, pautada no respeito das diferenças étnicas, sociais e culturais colaborando para o exercício do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial.

Considerando que o reconhecimento da diversidade deve ser uma consciência cultural e que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem culturas e histórias próprias, verifica-se a necessidade de apreender e compreender no contexto escolar sobre a contribuição histórico-cultural dos povos africanos, afro-brasileiros, afrodescendentes e indígenas na formação do Brasil.

Neste sentido a equipe de relações étnico-raciais por meio da Divisão de Educação e Diversidade acompanha e monitora ações pedagógicas que contemplem a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/08, que preconiza a inserção no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, com intuito de incentivar ações pedagógicas que propiciem reflexões na escola e na comunidade, dando ênfase as diferenças sociais, políticas, históricas e culturais que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Para tanto, cabe a Equipe de Relações Étnico-raciais junto as escolas da Rede Municipal de Ensino:

- Acompanhar e subsidiar metodologias desenvolvidas pela comunidade escolar que assegurem a superação do preconceito e da discriminação por meio de discussões sobre história e cultura afro e indígena.

- Sensibilizar, mobilizar e fortalecer, os segmentos das unidades escolares para o exercício pleno da cidadania em sociedade por meio do respeito a diversidade social, cultural, étnica, linguística, política, religiosa, entre outras que estão presentes na sociedade e que fazem parte do contexto escolar.

- Monitorar e acompanhar a aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.

- Ampliar o acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira, bem como da capital sul-mato-grossense.

- Propor ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às relações étnicas e raciais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

- Fomentar momentos para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas.

Conforme solicitado, segue abaixo, relação de ações realizadas no período de 2014 a 2018:

ANO	AÇÕES	ESPECIFICAÇÕES
2014	Formação: "População Indígena em MS" - Escola Municipal Padre José Valentim	A Formação População Indígena em MS foi realizada para alunos do 7º ano, da Escola Municipal Padre José Valentim, no dia 8 de setembro, com intuito de contribuir para a reflexão e o conhecimento da diversidade étnica presente em nosso estado.
2014	Curso de formação de gestores e educadores do programa educação inclusiva: direito à diversidade	<ul style="list-style-type: none"> - Educação em Direitos Humanos e Cidadania - Educação em Direitos Humanos e Cidadania - Educação do Campo e Quilombola - Educação Especial - Educação de Jovens e Adultos - Educação Ambiental - Educação Indígena
2015	1º DESFILE AFRO-INDÍGENA EM. IRMÃ EDITH COELHO NETTO	A Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto, realizou na manhã desta quarta-feira o 1º DESFILE AFRO-INDÍGENA. Na ocasião, além do desfile realizado pelos alunos, também ocorrem apresentações culturais e exposição de vários trabalhos desenvolvidos durante o semestre.
2015	I Tríduo Pedagógico - NURERG Educação do Campo Educação de Jovens e Adultos	Exposições, relatos de experiências das escolas da REME



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

	Educação para relações étnico-racial	
2015	VI CONFERÊNCIA ESTADUAL DOS DIREITOS HUMANOS	Realizada nos dias 09, 10 e 11 de dezembro, a Conferência contou com representantes de vários movimentos sociais e representantes governamentais que participaram de palestras, oficinas e eleição de delegados para representarem o estado na 12ª Conferência Nacional de Direitos Humanos.
2016	II Tríduo Pedagógico - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	II Tríduo Pedagógico - Exposição de trabalhos, apresentações culturais e relatos de experiências envolvendo estudos sobre os Afro-brasileiros e Indígenas
2016	OFICINAS INTERCULTURAIS	Valorização da temática indígena, em consonância com o disposto na lei 11.645/2008 que estabelece, nas diretrizes e bases da educação nacional, que seja incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do tema em questão, nesse sentido, as oficinas interculturais se constituem em importante ferramenta de propagação de sua história e cultura nas escolas públicas municipais.
2016	Formação nas escolas	- O Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008) e - A Escola como Espaço de Promoção e Valorização da Diversidade.
2017	Palmares Itinerante em Campo Grande-MS	nos dias 14 e 15 de março, o município de Campo Grande



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

		<p>recebeu o presidente da Fundação Cultural Palmares, Erivaldo de Oliveira, entidade vinculada ao Ministério da Cultura e do Secretário Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Juvenal Araújo.</p> <p>A Divisão de Educação e Diversidade participou de todos os momentos propostos para as discussões e acompanhou o Sr. Erivaldo de Oliveira durante visitas às comunidades quilombolas Tia Eva, São João Batista e Chácara Buriti, para ouvir as reivindicações de cada liderança local.</p> <p>O “Palmares Itinerante” contou com o envolvimento das entidades representativas do Movimento Negro de MS, Comunidades Quilombolas, Capoeiristas, Mulheres Negras e de Comunidades de Matrizes Africanas do estado de Mato Grosso do Sul.</p>
2017	Dia Internacional da Eliminação da Discriminação Racial	<p>A Subsecretaria dos Direitos Humanos, por meio da Coordenadoria de Igualdade Racial realizou, no mês de março, o evento em alusão ao “Dia Internacional da Eliminação da Discriminação Racial”. A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Educação e Diversidade, com destaque para o trabalho realizado com a Lei nº 10.639/2003 – que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino.</p>
2017	Ciclo de Palestras da EJA –	<p>Foram realizadas cinco palestras com enfoque na diversidade, visando atender a formação de professores no</p>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

		que diz respeito as práticas pedagógicas em sala de aula: - Educação Especial na EJA; - Educação Étnico-racial na EJA: foco na questão indígena; - Educação Étnico-racial na EJA: foco na questão afro; - Recursos midiáticos na EJA; - Gênero no contexto da EJA.
2017	“O trato pedagógico das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008”,	ministrado pelos técnicos Itamar Jorge, Marinês Soratto, Sílvia Cristina Paixão e Vera Pereira.
2017	Formação Continuada para professores da REME – “O ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena”	ministrada pelas técnicas Marinês Soratto e Sílvia Cristina Paixão, na EM Nazira Anache e EM João Cândido de Souza.
2017	Formação Continuada sobre o tema “Direitos Humanos e enfrentamento ao bullying”	realizado na Escola Municipal Major Aviador Y Juca Pirama pelas técnicas da Divisão de Educação e Diversidade Monica e Marinês Soratto.
2017	Oficina sobre “Bullying e Cyberbullying”	ministrada por psicólogos do Ministério Público Federal, para os técnicos da SEMED e equipe Pedagógica da escola como objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a temática, evidenciando suas e consequências.
2017	I Encontro da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Bullying e Cyberbullying: quando a brincadeira perde a graça!	Diante da necessidade de abordar a temática no contexto escolar a SEMED, por meio da Divisão de Educação e Diversidade, organizou uma mesa redonda para a equipe pedagógica das escolas municipais, sendo ministrada por professores da Universidade Federal que pesquisam o tema, Psiquiatra que atende diretamente a crianças e adolescentes na fase escolar e Técnicos da



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

		Justiça Itinerante que trabalham com menores infratores.
2017	Sequência didática sobre “Bullying e Cyberbullying”	as escolas municipais desenvolveram com diversas turmas, atividades enfatizando o conhecimento sobre o tema bullying e cyberbullying, causas e consequências, visando conscientização dos alunos para uma cultura de paz e por fim, realizaram no final do segundo semestre a culminância das atividades desenvolvidas pelas escolas, expondo suas experiências para outras escolas da Rede.
2017	Palestra “Diversidade e diferença étnica: desafios para uma pedagogia intercultural”	Palestra ministrada pela professora Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni, para professores, supervisores, orientadores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares da REME. O evento teve como intuito fomentar discussões que promovam a desconstrução de práticas e discursos racistas e sexistas, bem como incentivar a reflexão sobre a importância da descolonização dos saberes, contribuindo para desconstruir estereótipos e conceitos que dão invisibilidade aos indígenas e afrodescendentes, práticas que reforçam a discriminação e as desigualdades sociais, culturais, políticas, econômicas e intelectuais de cada povo.
2017	Projeto “Conhecendo nossa história – da África ao Brasil”	- Tendo em vista a necessidade de promover e preservar a cultura afro-brasileira, por meio do fortalecimento de ações educativas pautadas nos tratamentos igualitários, em que se considere a



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
 DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

		<p>singularidade de cada sujeito e em suas dimensões culturais, familiares e sociais, também em atendimento à Lei n. 10.639/03 e ao Plano Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo e a Fundação Cultural Palmares, oferecerá formação continuada aos docentes dos diversos componentes curriculares para o desenvolvimento do projeto “Conhecendo nossa história: da África ao Brasil”.</p> <p>O projeto visa implementar ações que contribuam para o fortalecimento das diretrizes contidas no parágrafo 1º do art. 26º da Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a redação dada pela Lei n.10.639/2003, pelo Parecer CNE 03/2004 e Resolução CNE 01/2004 que estabelece as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.</p>
2017	<p>II Encontro da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Bullying e Cyberbullying: quando a brincadeira perde a graça!</p>	<p>O segundo encontro teve como objetivo, apresentar os projetos e atividades exitosas desenvolvidas nas escolas durante o ano de 2017 que abordaram esta temática. Além de fortalecer o trabalho das escolas municipais para disseminação de práticas cidadãs nas diferentes etapas de ensino, fomentando a discussão sobre formas de enfrentamento e prevenção ao Bullying e Cyberbullying.</p>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

2018	Acompanhamento pedagógico – Escolas Municipais e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)	Acompanhar e monitorar o desenvolvimento de ações que contemplem as Leis 10.639/2003, 11.645/2008, o Plano Municipal de Educação e outros documentos pertinentes às questões étnico-raciais.
2018	Formação continuada acerca da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008	Desenvolver formação ao corpo técnico unidades escolares e EMEI, que oportunizem a reflexão sobre as relações étnico-raciais.
2018	Sessões de estudos com a equipe da DED	Ampliar o repertório do conhecimento da equipe sobre questões específicas sobre racismo, preconceito e discriminação. Além de formação com a própria equipe da DED, foram realizadas formações com a equipe da DEAC e da Ed. Infantil.
2018	Apresentação das ações – Ministério Público Federal	Intimação recebida pela Semed para o comparecimento no MPF, dia 4 de abril, para apresentar as ações desenvolvidas referentes à educação para as relações Étnico-raciais, por conta de dois processos que estão no ministério.
2018	Formação CEINF	Com o objetivo de apresentar o trabalho da DED e as formas de trabalho com as Leis 10.639/2003 e 11.654/2008 para a equipe pedagógica dos Ceinfs, a formação aconteceu no dia 4 de junho com os diretores, coordenadores e professores dos Centros de Educação Infantil.
2018	CULTURARTE – parceria com a Fundação de Cultura	No mês de julho, a equipe da Educação Étnico-Racial ministrou uma formação para professores com o tema: “Diversidade cultural nas atividades curriculares e extracurriculares”.
2018	Reunião Ampliada	No dia 21 de março, a Semed foi convidada para apresentar as ações desenvolvidas sobre as questões étnico-raciais no evento que marca o enfrentamento da discriminação e do preconceito. Realizada no auditório da SEMU, a "Homenagem Aleixo Paraguassu ", no seu segundo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

		ano, vem reconhecer o trabalho de pessoas que lutam contra qualquer forma de discriminação racial.
2018	1º Seminário de Educação Escolar Indígena	Realizado no dia 3 de março, no auditório do Instituto Mirim, o evento teve o objetivo de discutir os objetivos e a qualidade da educação escolar indígena em nosso estado.
2018	II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena	Realizado nos dias 20 e 22 de março, no centro Internacional de convenções do Brasil (CICB) em Brasília.
2018	Palestra na Subsecretaria de Defesa dos Direitos Humanos	Com o tema "População Indígena e Direitos Indígenas", os encontros foram realizados nos dias: 26 de março, 23 de abril, 21 de maio, 25 de junho, 23 de julho, 27 de agosto, 24 de setembro, 22 de outubro e 26 de novembro na Subsecretaria de Defesa dos Direitos Humanos.
2018	Concurso de Redação – NUDEM	Concurso de Redação, tema: "Direitos das mulheres: com igualdade e sem violência", promovido pelo Núcleo Institucional de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher (Nudem) da Defensoria Pública de MS, em parceria com a Semed. Participaram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Campo Grande, incluindo alunos que cursam o último módulo da Educação de Jovens e Adultos – EJA; e estudantes do 9º ano do ensino fundamental.
2018	Formação – A linguagem da arte na perspectiva de raça e gênero	Com o objetivo de propor formas diferenciadas para o cumprimento da lei n.10.639/2003, a formação foi ministrada pela profa. Dra. Maria de Lourdes da Silva (UEMS) e pela profa. Dra. Nilva Heimbach (UEMS), a oficina foi realizada no dia 6 de julho, para professores da Rede Municipal de Ensino.
2018	Projeto: "Itukétimo: 5 koeti emó'uke Têrenoe" (Projeto: 5 minutos Terena)	Com o objetivo de divulgar a "Lingua Terena" para os técnicos dos diversos setores da Secretaria Municipal de Educação, o projeto



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

		é realizado todas as sextas-feiras nas salas que compõem a Suped.
2018	Formação Ceinf Felipe Safadi Alves Nogueira	Formação realizada no Ceinf, dia 14 de julho para toda equipe pedagógica e técnica. Abordou o tema: Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – Práticas pedagógicas para a Educação Infantil.
2018	Formação de apresentação do projeto Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais	Para que os Ceinfs pudessem compreender a dinâmica do projeto, a formação realizada no dia 4 de setembro, teve o objetivo de propor diferentes formas para o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como explicar o papel da DED na Semed: de auxílio ao trabalho pedagógico realizado pelos professores.
	Formações Reflexivas – EM. Domingos Gonçalves Gomes	Formação realizada no dia 30 de agosto, período integral na própria escola, para toda equipe técnico e pedagógica com o tema: Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – Práticas pedagógicas.
2018	Seminário: Diálogos sobre Educação Afro-Brasileira e Indígena	Com o objetivo de discutir os avanços e desafios das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no contexto escolar, o seminário foi realizado no auditório da Semed, as palestras foram apresentadas pelos professores: Prof. Dr. Antonio Hilário Urquiza; Prof. Dr. Antônio Carlos Seizer da Silva; Prof. Dr. Carlos Naglis Vieira; Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante; Profa. Dra. Maria de Lourdes Silva e Profa. Vania Lucia Baptista Duarte.
2018	Exposição do Projeto: Brinquedos e Brincadeiras tradicionais	A exposição dos trabalhos confeccionados pelos Ceinfs ocorreu no Shopping Center Bosque dos Ipês, do dia 8 ao dia 15 de outubro.
2018	Exposição do Projeto: Beleza Negra – ressignificações da mulher negra na obra Arte	Em sua 2ª Edição, A exposição das telas confeccionados pelas escolas ocorreu no Shopping Center Bosque dos Ipês, do dia 12 ao dia 25 de novembro.