

NOVAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS, VELHAS REJEIÇÕES ÀS MINORIAS SEXUAIS E DE GÊNERO

*Jean Jesus Santos
Elder Cerqueira-Santos*

Resumo: A educação escolar visa contribuir para a promoção do respeito e da cidadania entre os indivíduos. Porém, a maneira como a escola aborda questões sobre diversidade muitas vezes contribui para a manutenção de preconceito e discriminação contra minorias sexuais e de gênero. Este estudo consiste em um ensaio teórico que aborda o fenômeno da rejeição a pessoas não heterossexuais, transgêneros e/ou de gênero não normativo no contexto atual e como isso se relaciona com o modo como as discussões sobre sexualidade e gênero ocorrem no sistema educacional brasileiro, principalmente na formação de professores da Educação Básica. Nele discute-se como a educação sexual se estabelece nas escolas como uma proposta de abordagem de questões sobre sexualidade e gênero mais alinhada aos direitos humanos e são analisados avanços e contradições nesse sentido. Também são discutidos avanços, desafios e perspectivas em relação à formação de professores e suas interfaces com tais questões. Entende-se que continuam sendo urgentes mudanças nas disposições curriculares educacionais para a promoção de uma educação para a diversidade.

Palavras-chave: educação; formação de professores; sexualidade; gênero.

NEW EDUCATIONAL GUIDELINES, OLD REJECTIONS OF SEXUAL AND GENDER MINORITIES

Abstract: School education aims to contribute to the promotion of respect and citizenship among individuals. However, the way the school addresses issues about diversity often contributes to the maintenance of prejudice and discrimination against sexual and gender minorities. This study consists of a theoretical essay that addresses the phenomenon of rejection of non-heterosexual, transgender and/or non-normative gender people in the current context and how this relates to the way in which discussions about sexuality and gender take place in the Brazilian educational system, mainly in the teachers training of the basic education. It discusses how sex education is established in schools as a proposal to address issues of sexuality and gender that is more in line with human rights. Advances and contradictions in this regard are analyzed. Advances, challenges and perspectives in relation to teacher training and their interfaces with such issues are also discussed. It is understood that there are still urgent changes in educational curricular provisions to promote education for diversity.

Keywords: education; teacher training; sexuality; gender.

NUEVAS PAUTAS EDUCATIVAS, VIEJOS RECHAZOS DE MINORÍAS SEXUALES Y DE GÉNERO

Resumen: La educación escolar tiene como objetivo contribuir a la promoción del respeto y la ciudadanía entre las personas. Sin embargo, la forma en que la escuela aborda los problemas de diversidad a menudo contribuye a mantener los prejuicios y la discriminación contra las minorías sexuales y de género. Este estudio consiste en un ensayo teórico que aborda el fenómeno del rechazo de las personas no heterossexuales, transgénero y/o no normativas en el contexto actual y cómo se relaciona con la forma en que ocurren las discusiones sobre sexualidad y género en el sistema educativo brasileño, principalmente en la formación de profesores de educación básica. Se discute cómo la educación sexual se establece en las escuelas como una propuesta para abordar temas de sexualidad y género más acorde con los derechos humanos y se analizan avances y contradicciones al respecto. También se discuten los avances, desafíos y perspectivas en relación

con la formación del profesorado y sus interfaces con estos temas. Se entiende que aún existen cambios urgentes en las disposiciones curriculares educativas para promover la educación para la diversidad.

Palabras clave: educación; formación de profesores; sexualidad; género.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394 de 1996) prevê o respeito à liberdade, o apreço à tolerância e a não discriminação por gênero ou orientação sexual no contexto escolar como um direito de todas as crianças e jovens. Porém, é importante analisarmos essas proposições de forma crítica e aprofundada, pois na prática nem sempre as coisas acontecem dessa forma.

Historicamente a escola é marcada por tentativas de normalização dos indivíduos com base na ideia de que só seria possível ensinar efetivamente classes homogêneas, o que poderia contribuir para o aumento do risco de exclusão daqueles que não faziam parte do grupo hegemônico (SEFFNER, 2013). Como as minorias sexuais e de gênero não fazem parte desse grupo considerado majoritário (por isso usamos os termos “grupos minoritários” ou “minorias”), os sujeitos pertencentes aos grupos minoritários também tendem a se tornar mais vulneráveis à segregação no contexto escolar devido a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero. Conforme é colocado por Seffner (2013), mesmo assumindo ações que visam valorizar a diversidade, parece que a escola procura fazer isso sem questionar o paradigma da heteronormatividade. E por mais que as políticas educacionais tenham impulsionado cada vez mais debates acerca da temática da sexualidade, visto que a abordagem de tais assuntos deve ocorrer tanto na formação de professores quanto no ambiente da escola propriamente dito, isso ainda não acontece de forma satisfatória para a promoção de uma educação inclusiva que busque garantir a igualdade de direitos (RIZZA; RIBEIRO; MOTA, 2018).

Atualmente está em vigor o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024) (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), do qual foram retirados os tópicos referentes à orientação sexual e gênero, presentes no texto do plano antecessor (PNE 2001-2010). Recentemente também foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, através da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, completando o conjunto de textos com recomendações mínimas que devem ser implementadas na Educação Básica de todo o país. Por estar alinhada ao PNE, metas mais abrangentes relacionados às temáticas de sexualidade e gênero também ficaram de fora do conjunto de textos que compõem a BNCC para toda Educação Básica.

Ainda no âmbito dessa discussão, é importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores vigentes desde 2015 (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) representaram um importante marco para a história recente da educação brasileira. De modo geral essas DCNs foram consideradas adequadas para atender o objetivo de maior organicidade considerando a complexidade da formação profissionais para a docência na Educação Básica, somando-se o fato de que sua aprovação ocorreu após mais de uma década de discussões sobre o conteúdo do seu texto, com significativo protagonismo de diversos educadores de todo Brasil (DOURADO, 2015). No entanto, assistimos à recente homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que promulgou novas DCNs e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse novo documento também foi produzido com base nos objetivos do PNE 2014-2024, de uma forma que tem sido questionada por entidades da educação devido sua tramitação ser considerada arbitrária e seu conteúdo ser reducionista frente ao que se espera de tais diretrizes (TAFFAREL, 2019).

Sabe-se que a BNCC e a BNC-Formação são documentos que aglutinam parâmetros, conteúdos e objetivos a serem igualmente consolidados e alcançados em todas as escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Contudo, é importante pontuar que elas têm sido

bastante questionadas por serem alinhadas a um PNE no qual prevalecem os interesses particulares de alguns grupos específicos, o que faz com que os objetivos de oferta de uma educação pública de qualidade sejam enfraquecidos (MINTO, 2018). Tais questionamentos são ainda mais contundentes diante do cenário atual, com uma agenda política marcada por um liberalismo econômico e um conservadorismo moral (ALMEIDA, 2019; LEITE, 2019; LÖWY, 2015), o que ameaça o avanço da educação, ou seja, ameaça a promoção de uma educação escolar que acompanhe as mudanças sociais, que tenha base na superação de paradigmas tradicionais controversos em relação a propostas de desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

Essas disposições têm sido criticadas porque os objetivos de aprendizagem propostos para a Educação Básica (no caso da BNCC) e para o ensino superior (no caso da BCN-Formação) podem produzir ações com um caráter muito tecnicista e pouco inclusivo no que diz respeito à abordagem crítica de assuntos como o da diversidade (NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017; TAFFAREL, 2019). As novas DCNs para formação de professores tendem a retirar esses profissionais de um lugar de prática fundamentadamente crítica e colocá-los na posição de técnicos transmissores de informações e reprodutores das lógicas do modelo corporativo global imbricadas no PNE. Tal crítica é endossada por entidades representantes da educação brasileira, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que compartilhou o manifesto “Uma formação formatada” no seu site institucional, cujo próprio título reflete bem a posição da associação em relação às novas diretrizes (ANPEd, 2019).

Dada a relevância de uma análise mais aprofundada da relação entre as diversas formas de rejeição a minorias sexuais e de gênero e a abordagem de questões sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas. Nesse ensaio teórico buscamos analisar ações e estratégias incluídas nos currículos educacionais que tem sido relacionada à abordagem do tema sexualidade na escola e na formação de professores no Brasil. Além disso, tecemos algumas reflexões sobre perspectivas para as propostas de combate à discriminação de minorias sexuais e de gênero nesse campo partindo das diretrizes curriculares para formação de professores aprovadas recentemente.

DA PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE E DO GÊNERO À EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA TENTATIVA DE ABORDAGEM MAIS ALINHADA AOS DIREITOS HUMANOS

Dentro de uma perspectiva crítica, concordamos com Louro (2010, 2011) quando ela considera que a escola participa da construção de práticas, relações e representações sociais de gênero e sexualidade mesmo quando não configura nenhuma diretriz educacional. Segundo essa autora a escola está constantemente empenhada em ensinar modos de ser e de se comportar “como meninos” e “como meninas”, através da organização de diversos dispositivos e mensagens implícitas no conteúdo curricular assumido para promover uma pedagogia da sexualidade e do gênero. Mesmo diante de avanços nas últimas décadas, a educação escolar ainda é fortemente atravessada por lógicas sexistas e heteronormativas (GESSER; OLTRAMARI; PANISON, 2015; LOURO, 2010, 2011, 2013). Portanto, devemos continuar buscando meios de superá-las devido as suas implicações para a manutenção do preconceito e violências contra a diversidade sexual e de gênero, e mais incisivamente contra pessoas LGBTs.

Por mais que existam tentativas de evitar a abordagem de assuntos sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar, a escola está o tempo todo ensinando sobre modos de se expressar e vivenciar a sexualidade através de ações de educação sexual informais, não planejadas e que acontecem nessas e em outras instituições de socialização (FIGUEIRÓ, 2006, 2010). Diante do paradoxo das escolas silenciarem ao mesmo tempo em que falam prolixamente sobre sexualidade através do modo como elas se organizam (LOURO, 2011), é evidente a necessidade de mudança de atitudes dos profissionais da educação frente à diversidade sexual e de gênero a fim de desestabilizar um pensamento que insiste em orientar as práticas normatizadas nas escolas e que

torna desafiadora a abordagem da sexualidade nesses ambientes para a promoção do respeito à diversidade (CASTRO; MATTOS, 2013). São necessários investimentos para ampliação da abordagem desses assuntos e combate de violências, sejam elas sutis, através da negligência e dos silenciamentos, ou explícitas, através de dispositivos e atitudes intencionais que impedem os indivíduos de terem seus direitos assegurados. Para tanto, importa esclarecermos o que entendemos por diversidade dentro dessas discussões, pois isso por si só pode guardar muitos efeitos negativos.

Conforme Nardi e Quartiero (2012) colocam, muitas vezes o termo diversidade sexual é usado para se referir àquelas pessoas que não são heterossexuais, cissexuais e/ou de gênero binário, ou seja, os que não atendem a ordem compulsória de correspondência entre sexo biológico, gênero e orientação sexual. Entanto, na verdade esse termo se refere à multiplicidade e à singularidade de expressões de gênero e sexualidade constituintes de todos os seres humanos (NARDI; QUARTIERO, 2012). A diversidade sexual pode ser caracterizada pelas várias formas como as pessoas desejam e vivenciam seus prazeres, resultando em expressões de sexualidade heterogêneas e dinâmicas, as quais também se manifestam nas relações e práticas existentes dentro das escolas (LOURO, 2011). Por extensão, a diversidade de gênero pode ser caracterizada pelas várias formas como as pessoas podem se identificar com os papéis sociais e vivenciá-los. Dessa forma, quando se fala em respeito à diversidade sexual e de gênero no campo das políticas públicas, dos movimentos sociais e da educação, tem-se por objetivo combater violências motivadas pela rejeição a qualquer expressão de sexualidade e gênero, contra qualquer pessoa, não só contra LGBTs.

Ao ser levado em conta o objetivo da educação escolar em proporcionar uma formação que contribua para a qualificação para o trabalho e exercício da cidadania, conforme propõe a LDBEN, é importante considerar o desenvolvimento de ações de educação sexual que proporcionem ao sujeito uma relação responsável, autônoma e prazerosa com sua própria sexualidade (MADUREIRA; BRANCO, 2015) e que levem em conta a diversidade sexual e de gênero presente nas escolas. Entre as justificativas para a abordagem de assuntos referentes à sexualidade nesses estabelecimentos estão a importância de se assegurar direitos sexuais e reprodutivos desses indivíduos (UNESCO, 2015, 2018; BZgA & IPPF-EM, 2018) e a necessidade de desenvolver estratégias para o combate de violências decorrentes do preconceito contra a diversidade. O que se alinha com propostas de apoio aos direitos humanos a serem resguardados.

Direitos sexuais e reprodutivos referem-se às garantias que crianças e adolescente precisam ter de conhecer sobre sua sexualidade, corpo e aspectos relacionados à vida afetiva e sexual (FIGUEIRÓ, 2013). Entre as estratégias propostas para assegurar esses direitos estão as ações de educação sexual quando essas são trabalhadas de modo formal nas escolas. Quando isso ocorre essas ações podem promover a construção de conhecimentos indispensáveis para uma vivência da sexualidade de forma mais segura e responsável. Podem contribuir com orientações para relações sexuais seguras e responsáveis (para prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e evitar gravidez não desejada), podem ajudar a romper com lógicas de relações interpessoais violentas baseadas no preconceito contra diversidade sexual e de gênero, entre outros efeitos que visem produzir conhecimento nesse sentido da promoção do desenvolvimento saudável.

Seguindo o entendimento de Figueiró (2006), educação sexual diz respeito a ações que envolvem ensino e aprendizagem através de discussões e reflexões sobre valores, sentimentos, normas e atitudes para a construção de conhecimentos acerca das vivências da sexualidade. Tais ações podem ocorrer de modo informal, de maneira mais global no cotidiano das pessoas, ou de modo formal, através de práticas deliberadas por instituições que se responsabilizam por orientações formais; nesse último caso podemos nos referir às práticas pedagógicas e emancipatórias planejadas que podem, e devem, fazer parte do currículo escolar (FIGUEIRÓ, 2006; WEREBE, 1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem que processos de educação sexual que resultam em conhecimento sobre aspectos da sexualidade acontecem o tempo todo, ao longo de toda vida (BRASIL, 1997). Isso porque as pessoas podem aprender sobre sexualidade (e gênero) em muitas situações durante todo o ciclo vital, por exemplo: ao identificarem

diferenças anatômicas entre corpos do sexo masculino e do sexo feminino, na infância; ao se relacionarem sexualmente com outros indivíduos e identificarem que se sentem atraídos especificamente por alguns tipos físicos, na juventude; ou até mesmo na velhice ao se darem conta que a resposta fisiológica da excitação sexual ocorre de forma menos fugaz nesse momento da vida.

AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NA ABORDAGEM DE ASSUNTOS SOBRE SEXUALIDADE NAS ESCOLAS

A despeito das inegáveis contribuições dos documentos e de ações propostas nos últimos anos para a abordagem de assuntos sobre sexualidade nas escolas, é importante destacarmos alguns dos seus efeitos e analisarmos o que está sendo proposto atualmente para pensarmos em possíveis perspectivas para o futuro.

Um estudo de revisão integrativa das produções sobre diversidade sexual na escola publicadas desde a promulgação dos PCNs, em 1997, até o ano de 2013 mostrou que os conhecimentos construídos nesse campo estão cada vez mais de acordo com as propostas dos direitos humanos (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016). Porém mostrou também que na prática continuam sendo necessárias revisões nas ações escolares para que essas se tornem mais inclusivas para as diversas formas das pessoas vivenciarem sua sexualidade. De acordo com esse estudo ainda, além dos PCNs, destacam-se outros documentos e propostas que surgiram a partir da década de 1990 com o propósito de apoiar a atuação de profissionais da educação para trabalharem com o tema sexualidade visando a prevenção de doenças, promoção de saúde e garantia dos direitos sexuais e reprodutivos, são eles: o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o Programa Brasil Sem Homofobia, o Programa Gênero e Diversidade na Escola e o Programa Saúde na Escola (PSE).

Ao analisarem os PCNs para compreender de forma mais aprofundada como a temática orientação sexual é abordada nesses documentos, Palma e colaboradores (2015) observaram que o termo é apresentado de forma pouco aprofundada em relação à diversidade sexual e mantém-se uma perspectiva higienista. Para essas autoras o assunto não é contemplado o suficiente para promover reflexões sobre a hegemonia da heterossexualidade, e quando se trata de diversidade nesse material, a palavra aparece com sentido amplo, sem se referir especificamente à sexualidade (PALMA *et al.*, 2015). Tais resultados dialogam com a ideia de que o governo decidiu pela inclusão do tema sexualidade nos PCNs motivado muito mais pelo interesse de ampliar a prevenção contra ISTs/AIDS e gravidez na adolescência, do que visando a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos na perspectiva dos direitos humanos (ALTMANN, 2001). Essa crítica a abordagens sanitaristas nas ações de educação sexual nos convida a pensar sobre os efeitos de um programa com ênfase nessa perspectiva, o Programa Saúde na Escola (PSE).

O PSE é uma política intersetorial resultante de uma parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e seus objetivos incluem a temática da sexualidade ao se dedicar a ações de prevenção de ISTs/AIDS e gravidez não desejada entre adolescentes (BRASIL, 2007). Recentemente um estudo avaliou os feitos desse programa a partir da comparação de respostas de 400 alunos de quatro escolas da cidade do Rio de Janeiro, duas com adesão ao PSE (grupo de intervenção) e duas sem adesão ao PSE (grupo controle) (ATALIBA; MOURÃO, 2018). Os resultados dessa investigação mostraram a predominância de altos níveis de desinformação sobre autocuidado e prevenção, bem como a existência de estereótipos sobre sexualidade, prevenção de gravidez e ISTs nas respostas da maioria dos participantes; visto que, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de conhecimento dos dois grupos comparados. Chamou a atenção o fato da maioria dos estudantes considerarem que a escola raramente aborda a temática sexualidade, 56,3% dos alunos das escolas com intervenção e 63,5%

dos alunos das escolas controle. E somente 5% dos participantes das escolas com intervenção e 7% dos participantes das escolas controle considerarem que a temática é abordada frequentemente.

Esses resultados refletem a baixa efetividade do programa avaliado e da forma como o tema transversal Orientação Sexual é abordado nas escolas (ATALIBA; MOURÃO, 2018). Também refletem o quão pouco as orientações dos PCNs influenciam a abordagem desses assuntos nesses estabelecimentos (PALMA *et al.*, 2015). Tais lacunas, concernentes aos modos como a educação sexual é proposta pelas escolas (ou para elas), são confirmadas com os achados de uma revisão sistemática da literatura sobre educação sexual nas escolas brasileiras, realizada por Furlanetto e colaboradores (2018). Nesse estudo de revisão de literatura constatou-se que as propostas dos PCNs para trabalhar com tais assuntos não são seguidas na prática, principalmente no que se refere a sua abordagem numa perspectiva transversal. Constatou-se também que é comum a responsabilidade de abordar questões sobre sexualidade e gênero recair sobre alguns professores específicos, ou ainda sobre profissionais externos à escola. Esse foi um problema observado em várias produções revisadas, pois muitas vezes as ações mostraram-se menos potentes por acontecerem de modo pontual e descontextualizado, o que tende a ter menor influência sobre crianças jovens alvos de tais intervenções (FURLANETTO *et al.*, 2018).

Embora esses estudos ilustrem que ainda existem muitas defasagens no contexto das ações de educação sexual nas escolas, as perspectivas são ainda menos promissoras diante do fortalecimento de forças de resistência, como a do movimento Escola sem Partido, na atualidade. É possível observar as consequências do fortalecimento dessas resistências no PNE 2014-2024, pois além dos tópicos de orientação sexual e gênero terem sido retirados do seu texto, esse documento tem pouca ênfase para o trabalho com assuntos relacionados à sexualidade nesses estabelecimentos. A abordagem da sexualidade nesse Plano perdeu seu caráter educativo e se restringe ao controle da violência sexual sem abranger compreensões desse fenômeno na sua constituição social e histórica, nem discussões sobre a diversidade sexual e de gênero, ao contrário do que ocorreu na edição anterior desse documento (NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017).

Embora entendamos que aprendizagens sobre sexualidade ocorrem através das relações com o ambiente, inicialmente na família e se expande para a escola, onde pode se inserir formalmente em práticas pedagógicas (FIGUEIRÓ, 2010; FURLANI, 2011). Uma das pautas do movimento Escola sem Partido inclui o objetivo de manter a educação sexual das crianças e adolescentes sob a responsabilidade somente da família (LIONÇO *et al.*, 2018; MATTOS, 2018). Logo, apoiadores de ideias como a desse movimento defendem que o Estado não interfira nesse tipo de educação, ficando as ações de orientação sobre sexualidade restritas ao espaço privado da instituição familiar. É diante do fortalecimento dessas resistências, através do endosso a medidas que limitam as possibilidades de professores trabalharem assuntos relacionados à sexualidade no contexto escolar, que nos propomos a analisar a seguir algumas das formas como tais assuntos têm sido abordados no currículo de formação dos docentes da Educação Básica. Bem como nos propomos a refletir sobre quais são alguma das perspectivas futuras para a abordagem desses assuntos e para a promoção do respeito à diversidade nesses espaços.

AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ABORDAGEM DE ASSUNTOS RELACIONADOS À SEXUALIDADE NAS ESCOLAS

A escola e a formação para a docência na Educação Básica ainda não construíram mudanças significativas nas representações que as pessoas (inclusive professores) têm a respeito da sexualidade, as quais sustentam práticas que mantém hierarquias, estigmas e violências baseadas em preconceitos relacionados a aspectos da sexualidade e do gênero (BORTOLINI, 2015). Investir na formação de professores pode ser considerada uma ação estratégica para mudança dessa realidade nas escolas e na sociedade em geral (BORGES; MEYER, 2008). Isso se torna ainda mais urgente

diante das constatações que se tem sobre as lacunas que caracterizam o currículo de formação (inicial e continuada) desses profissionais e que destacam a importância de investimentos nesse sentido (ATALIBA; MOURÃO, 2018; FURLANETTO *et al.*, 2018; MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016; NARDI; QUARTIERO, 2012; SOARES; MONTEIRO, 2019).

Ao se tratar das fragilidades na formação de professores para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero, é importante considerar a organização do currículo propostos pelas IES e as contribuições teóricas e práticas da formação inicial desses profissionais. Conforme apontam Rizza, Ribeiro e Mota (2018), as ações, programas e políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo governo têm contribuído para a ampliação desse debate em cursos de nível superior para formação de professores nas universidades federais; visto que essas temáticas passaram a ser mais debatidas na universidade impulsionadas pelas demandas de grupos minoritários e devido à crescente priorização desses tópicos na construção da agenda educacional. Porém, ainda segundo as autoras, somente em alguns casos as discussões são voltadas para a escola. O que corrobora achados da literatura que mostram que concludentes de cursos de licenciatura sentem-se despreparados para abordar questões sobre sexualidade na escola, mesmo quando esses assuntos são trabalhados durante a graduação (DINIS; CAVALCANTI, 2008; SOUZA; DINIS, 2010).

Em relação aos investimentos e contribuições da formação continuada de professores para trabalharem com essas temáticas, podemos destacar as ações propostas pelo projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE), que atualmente configura-se como uma das ações do PSE. Embora o PSE seja uma política que visa fortalecer ações de saúde e educação integral, evidências mostram resultados contrários para o efeito esperado no que diz respeito à saúde e educação sexual. De acordo com o estudo de Ataliba e Mourão (2018) que avaliou o impacto da implementação desse programa no município do Rio de Janeiro (e cujos resultados já foram parcialmente discutidos na seção anterior desse texto), por mais que as metas estabelecidas para o programa nesse município incluíram a capacitação de 200 profissionais da educação, parece que esses investimentos ainda não geraram um impacto significativo sobre os alunos até o momento em que o estudo foi realizado. Visto que os resultados referentes ao conhecimento sobre cuidados em saúde e avaliação de como os professores abordam temáticas sobre sexualidade não diferiram entre os alunos independentes desses serem de escolas com ou sem implementação do programa.

O Programa Brasil sem Homofobia consistiu em uma outra proposta do governo federal que teve como principal propósito inserir no currículo escolar discussões sobre igualdade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual para a afirmação da igualdade de direitos, dentro da perspectiva da diversidade sexual; sendo que suas ações incluíram promover cursos de formação continuada para professores da Educação Básica (BRASIL, 2004). Os resultados de pesquisas com professores do Rio Grande do Sul (BORGES; MEYER, 2008; NARDI; QUARTIERO, 2012), do Rio de Janeiro (SOARES; MONTEIRO, 2019) e de Santa Catarina (OLTRAMARI; GESSER, 2019) que participaram de alguns desses cursos, mostraram que a formação contribuiu para mudanças de concepções e de atitudes em relação à temática trabalhada tanto por consequência do conhecimento adquirido, quanto pela interação com os próprios sujeitos oriundos dos movimentos sociais (muitos LGBTs), quando os cursos foram presenciais. Isso corrobora a constatação de que a educação e o contato estão entre as técnicas mais usadas e que mais apresentam efetividade para redução do preconceito sexual (BARTOS; BERGER; HEGARTY, 2014), o que no caso dos estudos com professores brasileiros se refletiu numa maior disposição para trabalharem com questões sobre diversidade e numa menor tolerância a situações de discriminação.

É importante destacar que muitas vezes as mudanças de posturas em relação à diversidade sexual no nível individual são dificultadas pelo contexto no qual o sujeito está inserido (BARTOS; HEGARTY, 2018), o que confirma a influência sociopolítica e cultural sobre as concepções e atitudes que as pessoas têm sobre tais questões. Sendo assim, o modo como as coisas estão instituídas no interior das escolas pode produzir resistência a reflexões e questionamentos das lógicas heteronormativas reproduzidas nesses ambientes. Os participantes dos estudos de Borges

e Meyer (2008), Nardi e Quartiero (2012), Soares e Monteiro (2019) e Oltramari e Gesser (2019) constaram isso ao tentarem levar para suas instituições de origem os conhecimentos construídos nos cursos e perceberem a predominância dos limites institucionais e de dificuldades para a implementação de práticas mais inclusivas e de combate à violência nas escolas onde trabalhavam.

As diretrizes para formação de professores preveem a articulação entre a teoria e a prática como importante requisito para o exercício da docência. Isso aparece em documentos como a LDBEN e esse objetivo passou a ter cada vez com mais ênfase em documentos subsequentes, como no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada de professores, instituída através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (OLIVEIRA; LEIRO, 2019; HONÓRIO *et al.*, 2017; DOURADO, 2015). Porém, percebemos que essa articulação teórico-prática é pouco incentivada para os professores participantes de cursos de formação quando esses se interessam em trabalhar com a promoção do respeito e redução da discriminação contra LGBTs. Conforme foi observado nos estudos de Borges e Mayer (2008), Borges e colaboradores (2011), Soares e Monteiro (2019), Nardi e Quartiero (2012) e Oltramari e Gesser (2019), por exemplo, alguns professores relataram que por mais eles buscassem colocar em prática ações de promoção de respeito à diversidade, com base nos cursos de formação que fizeram, as escolas continuavam fechadas para tais questões com alegações como a da necessidade de priorizarem outros assuntos julgados serem mais importantes.

Apesar da oposição de muitas escolas (dos agentes que as compõem), estudos recentes apontam que emergem evidências de que a inclusão de tais assuntos no currículo educacional é importante para a promoção de uma educação escolar mais efetiva para o desenvolvimento saudável e responsável dos alunos, bem como para a garantia dos seus direitos, especialmente dos direitos sexuais e reprodutivos (UNESCO, 2015, 2018; BZgA & IPPF-EM, 2018). Sendo assim, se por um lado são reconhecidos alguns avanços nas diretrizes para formação docente nos últimos anos (OLIVEIRA; LEIRO, 2019; HONÓRIO *et al.*, 2017; DOURADO, 2015), esses ainda não são suficientes e é imprescindível cuidado para que não ocorram maiores retrocessos. É necessário cuidado com o crescimento dos movimentos de resistência (como o Escola Sem Partido) que relutam em aceitar a legitimidade da educação sexual enquanto prática de responsabilidade também da escola, e dos professores (LIONÇO *et al.*, 2018; MATTOS, 2018).

PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ABORDAGEM DE ASSUNTOS RELACIONADOS À SEXUALIDADE NA ESCOLA

A promulgação do novo texto referência das DCNs para formação de professores, que revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, pode ser considerado um reflexo dos retrocessos em relação às ações propostas para a abordagem de assuntos sobre sexualidade nas escolas. Por serem alinhadas ao PNE 2014-2024, com essas novas DCNs corre-se o risco de reduzir a formação de professores à produção meros de executores das propostas da BNCC, a qual também tem textos limitados e contraditórios concernentes ao respeito à diversidade sexual e de gênero (ANPEd, 2019). Além da ANPEd, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e outras entidades representativas da educação brasileira também se posicionaram contra o novo texto das DCNs, por considerarem os riscos de descaracterização da formação docente, e defendem a manutenção da Resolução nº 2/2015 (T'AFFAREL, 2019). Pode-se postular que as propostas dessas novas diretrizes de alguma forma dialogam com lógicas do movimento Escola sem Partido, pois nesse movimento também defende-se a ideia de que os professores devem assumir uma perspectiva tecnicista de transmissores de conteúdos prioritários do currículo, isentos de qualquer viés político-moral e baseado em uma suposta neutralidade absoluta, o que na prática é impossível de se alcançar (BRITTO, 2019).

O protagonismo do poder executivo federal na regulação de políticas relacionadas à formação de professores é preocupante diante do atual cenário político e social. Primeiro porque o debate sobre tais temáticas está longe de se encerrar, as posições são controversas e tornaram-se ainda mais sensíveis diante do aumento de um pânico moral na sociedade (BORGES; BORGES, 2018; CÉSAR; DUARTE, 2017; JUNQUEIRA, 2018). Segundo, devido à oposição do governo a ações de educação sexual nas escolas. Sendo ambos os quadros fundamentados na falácia da “ideologia de gênero” criada em torno dos planos de educação brasileiros (REIS; EGGERT, 2017).

Quanto às controversas a esse respeito, podemos observar avanços em sentidos opostos. Por exemplo, se por um lado observamos o fortalecimento do movimento Escola em Partido, que inspirou o surgimento de vários Projetos de Lei em nível municipal e estadual desde 2014. Por outro lado, assistimos a essas propostas serem julgadas como inconstitucionais pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão em 2016 e pelo Supremo Tribunal Federal em 2017 (GUILHERME; PICOLI, 2018). No âmbito político internacional também se destaca o crescimento dos movimentos conservadores autoritários que ameaçam o desenvolvimento de ações promissoras com vistas para uma educação para a diversidade (ALMEIDA 2019; LEITE, 2019, LÖWY, 2015), ao mesmo tempo em que algumas nações seguem avançando no sentido do progresso social e no campo educacional, independentemente de serem inspiradas em modelos econômicos distintos. Por exemplo, observamos paradigmas progressistas em países capitalistas como o Canadá, que é marcado pela liberdade de expressão dos professores, incentivo à formação de professores e ao trabalho com esses temas sensíveis nas escolas (BRITTO, 2019). E na Finlândia, cujo sistema educacional é pautado em um paradigma ético-educacional que supera o neoliberal valorizado no capitalismo, e que também é uma nação marcado pela valorização dos docentes, autonomia desses profissionais e valorização da igualdade nas escolas (BASTOS, 2017).

Sem perder de vista as particularidades históricas, sociais, políticas e econômicas de cada nação, poderíamos tomar por base as experiências tanto da Finlândia quanto do Canadá para pensarmos em melhores perspectivas para o Brasil no que se refere à problemática abordada nesse ensaio. Tal proposição pode ser justificada pelo fato de que o sistema educacional finlandês, com seu surpreendente êxito em avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que ocorreram entre 2001 e 2012, fez com que esse país saísse de uma posição mediana para estar entre os países com melhores sistemas de ensino do mundo (BASTOS, 2017). Além disso a Finlândia se manteve nessa posição nas avaliações mais recentes e segundo o relatório da última edição do PISA, que aconteceu em 2018, e o Canadá também continuou entre os países com melhores resultados nessas avaliações. Sendo que, no geral, as nações que lideraram a classificação têm a característica comum de investir em ações para a valorização e formação de professores e em ações para diminuição de desigualdades entre os alunos (OECD, 2019).

Pode-se considerar que as mudanças que estão sendo implementadas no sistema educacional brasileiro, referentes às disposições curriculares, poderiam até parecer promissoras ao proporem um currículo e objetivos de aprendizagens mínimos comuns para todos os estudantes brasileiros, a fim de diminuir as disparidades dos resultados entre as escolas, conforme também foi proposto na Finlândia ao projetar os resultados atuais (BASTOS, 2017). Entretanto, esse currículo não pode ser engessado e alheio à formação crítica e à promoção da cidadania, como tem se mostrado. Dada a realidade nacional, onde tais bases curriculares comuns estão sendo implementadas, defende-se que essas sejam organizadas de modo sensível considerando a importância da educação para o respeito à diversidade, especialmente a diversidade sexual e de gênero, conforme a ênfase deste artigo. Ademais, a proposta brasileira parece ir na contramão da finlandesa e da canadense no que se refere à valorização dos professores, pois no Brasil ganha força a ideia de cerceamento, responsabilização e punição desses profissionais, o que fortalece o modelo corporativo global de educação a partir de uma agenda neoliberal conservadora (ALMEIDA 2019; LÖWY, 2015), na qual articulam-se interesses econômicos e políticos (LEITE, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o fechamento dessa discussão, ressaltamos a ideia de que muitas vezes as questões sobre diversidade sexual e de gênero têm sido abordadas na escola através dos silenciamentos institucionais e de oposições veladas. Portanto, torna-se indispensável refletir sobre como as pessoas vivenciam suas sexualidades e identidades de gênero superando a ideia de que se as sexualidades não hegemônicas estão “sobrevivendo” nas escolas sem causar conflitos, então essa não é uma questão urgente diante de outras tidas como prioritárias. É necessário cuidado para não individualizar o problema do (des)respeito às diferenças, e atenção com o que a ideia de tolerância pode conotar quando se traduz em atitudes de benevolência, de permissão, de indulgência. Pois quase sempre essas atitudes são manifestadas por alguém que se considera superior dentro de uma relação de poder, o que guarda em si uma violação sutil do direito à igualdade do outro. Precisamos levar em conta o modo como essa questão se apresenta nos currículos e diretrizes educacionais para que assim possamos compreender melhor como a escola pode contribuir de forma mais efetiva para a superação de violências contra grupos minoritários.

As análises acerca da pedagogia da sexualidade e do gênero e sobre a discriminação das minorias sexuais e de gênero nesse contexto são convergentes em relação à ideia de que devem ser consideradas propostas interventivas mais abrangentes e instituições como as de educação precisam aumentar os esforços para promoção do respeito à dignidade e à não discriminação desses grupos minoritários. Contudo, o fortalecimento do modelo corporativo global de educação no modo como está acontecendo no Brasil não parece promissor nesse sentido, pois estamos diante da eminente ameaça da educação para igualdade de oportunidades e respeito. Concordamos que no modo como o currículo está configurado neste momento existem investimentos para a descaracterização da formação crítica dos professores no que diz respeito à abordagem de temas como os de sexualidade e gênero na educação escolar, o que pode aumentar os desafios para esses profissionais trabalharem com temas complexos como os da diversidade. Por isso são coerentes críticas às diretrizes curriculares atuais por elas contribuírem para a promoção de um grupo “hegemônico”, e para a discriminação dos demais grupos “minoritários” (inclusive os sexuais e de gênero) que ficam de fora da agenda corporativa que prioriza interesses particulares específicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 185-213, jan./abr. 2019.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>

ANPEd. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada. Posição da ANPEd sobre o “Texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. 2019. Recuperado em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>

ATALIBA, Patrick; MOURÃO, Luciana. Avaliação de impacto do Programa Saúde nas Escolas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 27-36, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011566>

BARTOS, Sebastian; BERGER, Israel; HEGARTY, Peter. Interventions to Reduce Sexual Prejudice: A Study-Space Analysis and Meta-Analytic Review. **The Journal of Sex Research**, v. 51, n. 4, p. 363-382, abr. 2014. <https://doi.org/10.1080/00224499.2013.871625>

BARTOS, Sebastian; HEGARTY, Peter. Negotiating Theory When Doing Practice: A Systematic Review of Qualitative Research on Interventions to Reduce Homophobia. **Journal of Homosexuality**, v. 66, n. 9, p. 1–25, 2018. <https://doi.org/10.1080/00918369.2018.1500780>

BASTOS, Remo Moreira Brito. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 802-825, jul./set. 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227040>

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, jul, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230039>

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermman. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100005>

BORGES, Zulmira Newlands *et al.* Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p.21-38, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100003>

BORTOLINI, A. O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 45, p. 479-501, dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/18094449201500450479>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Diretrizes do programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Recuperado em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

BRASIL. **Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, maio 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240019>

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BZGA & IPPF-EM. **Sexuality education in Europe and Central Asia: state of the art and recent developments - an overview of 25 countries.** Cologne: Autor/Brussels: Autor, 2018.

CASTRO, Roney Polato de; MATTOS, Zaine Simas. Diversidade de gênero e sexualidade: argumentos para conversas nas escolas. In: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (Orgs.). **Educação e diversidade: questões e diálogos.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Asis; DUARTE, André de Macedo. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 99-109, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200008>

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: EDUEL, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio** (3a ed.). Londrina, PR: EDUEL, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual no dia a dia.** Londrina: EDUEL, 2013.

FURLANETTO, Milene Fontana *et al.* Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, abr./jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/198053145084>

FURLANI, Jimema. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação** (9a ed., pp. 66-81). Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, set./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p558>

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Anselmo. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, jul. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul./set. 2017. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São

Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, maio/ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.07.a>

LIONÇO, Tatiana *et al.* “Ideologia de gênero”: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 599-621, set./dez. 2018. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a11.pdf>

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista** (13a Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação** (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.044>

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, set. 2015. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-05>

MARCON, Amanda Nogara; PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 291-301, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>

MATTOS, Amanda Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 573-586, set./dez. 2018. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a09.pdf>

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, fev. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230011>

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad., Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>

NASCIMENTO, Maria Lívia; CHIARADIA, Cristiana de França. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **Sisyphus Journal of Education**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 101-116, 2017. <https://doi.org/10.25749/sis.10453>

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, abr. 2019. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20170086.pdf>

OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, out. 2019. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n357772>

OECD. **PISA 2018: Insights and Interpretations**. 2019. Recuperado em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

PALMA, Yáskara Arrial *et al.* Parâmetros Curriculares Nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, set. 2015. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-16>

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, ago. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844176870>

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>

SOUZA, Leandro Corscico; DINIS, Nilson Fernandes. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 119-134, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300008>

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 613-620, jul./dez. 2019.

UNESCO. **Emerging evidence, lessons and practice in comprehensive sexuality education: a global review 2015** (Projetado por Aurélia Mazoyer). Paris: Autor, 2015.

UNESCO. **International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach** (Revised edition). Paris: Autor, 2018.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

Submetido em fevereiro de 2021

Aprovado em março de 2021

Informações do(a)(s) autor(a)(es)

Jean Jesus Santos

Universidade Federal de Sergipe

E-mail: psijeanjesus@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9162-469X>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4129049760402343>

Elder Cerqueira-Santos

Universidade Federal de Sergipe

E-mail: eldercerqueira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1116-6391>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4789244353614950>