

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ELIANE MARQUES PEREIRA

DEBATENDO SOBRE A QUESTÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Niterói
2018

ELIANE MARQUES PEREIRA

DEBATENDO SOBRE A QUESTÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Alessandra Siqueira Barreto

Niterói
2018

Universidade Federal Fluminense
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Curso de Graduação em Ciências Sociais

ELIANE MARQUES PEREIRA

DEBATENDO SOBRE A QUESTÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BANCA EXAMINADORA

.....

Prof. Dr.^a Alessandra Siqueira Barreto

(Orientadora)

Universidade Federal Fluminense

.....

Prof.^a.Dr.^a Elisabete Cruvello

Universidade Federal Fluminense

.....

Prof.^a.Dr.^a Renata de Sá Gonçalves

Niterói

2018

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

P436 Pereira, Eliane Marques.
Debatendo sobre a questão do gênero na educação básica /
Eliane Marques Pereira. – 2017.

33 f.
Orientadora: Alessandra Siqueira Barreto.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais)
– Universidade Federal Fluminense, Coordenação de Ciências
Sociais, 2017.
Bibliografia: f. 30-33.

1. Educação básica. 2. Escola. 3. Gênero. 4. Sexualidade. 5. Livro
didático. I. Barreto, Alessandra Siqueira. II. Universidade Federal
Fluminense. Coordenação de Ciências Sociais. III. Título.

Bibliotecário: Nilo José Ribeiro Pinto CRB-7/6348

DEBATENDO SOBRE A QUESTÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eliane Marques Pereira¹
Alessandra Siqueira Barreto²
Elisabete Cruvello da Silveira e Renata de Sá Gonçalves³

RESUMO

O presente trabalho propõe ao leitor uma reflexão sobre o contexto da introdução da temática de gênero na educação básica. Tal reflexão se articula problematizando o campo de estudos do gênero e da política do livro didático no espaço escolar. Dessa forma, a escola se apresenta como poderosa instância de reprodução das lógicas sobre gênero e sexualidade. Serão utilizados como fontes de pesquisa, artigos e outros trabalhos científicos, como TCC's, dissertações e teses sobre o tema.

Palavras- Chave: educação básica, escola, gênero, sexualidade, livro didático.

¹ Graduanda em licenciatura do curso de Ciências Sociais (UFF).

² Orientadora: Prof^a. Dra. Alessandra Siqueira Barreto.

³ Agradeço a Dra. Elisabete Cruvello e Dra. Renata de Sá Gonçalves pela leitura crítica do artigo monográfico.

SUMMARY

The present work proposes to the reader a reflection on the context of the introduction of the theme of gender in basic education. This reflection is articulated by problematizing the field of studies of the genre and of the textbook policy in the school space. In this way, the school presents itself as a powerful instance of reproduction of the logics about gender and sexuality. They will be used as sources of research, articles and other scientific works, such as TCC's, dissertations and theses on the subject.

Keywords: Basic education, school, gender, sexuality, textbook.

INTRODUÇÃO

Gênero e sexualidade na escola: um debate em construção.

Segundo o Ministério da Educação (2005, p.10), o “Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.10).

Nessa perspectiva, o governo brasileiro tem a grande responsabilidade de promover uma educação que prime por um ensino de qualidade para todos os sujeitos, entendida como direito humano fundamental e essencial. Assim, “a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005, p.10).

Neste sentido, dentro do debate sobre a diversidade, é perceptível a presença cada vez mais freqüente de abordagens sobre gênero e sexualidade nos livros didáticos, aulas, eventos e debates acadêmicos, e demais materiais didáticos de sociologia. É possível então perceber a relevância que o tema vem conquistando na última década. Segundo Limoeiro (2017, p. 54, pode-se também notar o “aparecimento cada vez mais intenso e, por vezes, polêmico do tema na sociedade brasileira”.

Entretanto, a discussão sobre esta questão na sociedade não ganha força sem levantar muitas divergências, críticas e tensões dos setores mais tradicionais da sociedade. Assim tem sido a dinâmica entre a “incidência cada vez maior do tema na sociedade e os valores morais, religiosos e tradicionais da mesma”. “Estes mesmos setores têm se referido às discussões sobre gênero e sexualidade, como “ideologia de gênero” e em diversas câmaras municipais e estaduais do Brasil tramitam projetos de planos de educação que proíbem a discussão do tema em sala de aula”. (LIMOEIRO, 2017, p. 54). Um exemplo disso é que:

“No Brasil vivemos um cenário onde tramitam projetos como o Projeto de Lei 6583/2013, o “Estatuto da Família”, que define família a partir da união

de um homem e uma mulher. O projeto chegou a ser aprovado pela câmara de deputados federais, estando atualmente parado. Temos ainda a tentativa de diversas câmaras municipais e estaduais de proibir a discussão de gênero e sexualidade nas escolas, ou a “ideologia de gênero”. Alguns estados já conseguiram banir o tema de seus Planos Estaduais de Educação. E, mais recentemente, vivemos um processo de golpe político contra a primeira presidenta eleita no Brasil, Dilma Roussef, com um governo sem representatividade de mulheres, LGBTs, negros, ou quaisquer outras minorias”. (LIMOEIRO, 2017, p.57).

Diante desses fatos, Rosistolato (2009) se posiciona dizendo que o conjunto de atividades de intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes põe em execução a redefinição de determinações coletivas que dizem respeito às funções sociais da família e da escola. Para ele, houve inicialmente uma série de projetos para a geração de espaços escolares na discussão referentes à sexualidade dos adolescentes (ROSISTOLATO, 2009, p. 11, 12).

Então, falar sobre “sexualidade humana exige, por sua complexidade, o olhar de diferentes disciplinas, o que pode favorecer a transformação dos currículos na direção da interdisciplinaridade e da transversalidade. Por outro lado, faz parte de nosso projeto de nação o desenvolvimento de modos de convivência democrática, fundados no diálogo, na interação e na tolerância, o que só é possível por meio do trabalho em colaboração e parceria, que inclua a compreensão dos papéis dos diferentes atores do processo, com especial destaque para o protagonista e alvo principal da nossa ação educativa: o adolescente” (DIAS, 2008, p.7).

Nota-se então a necessidade de se ter um olhar no sentido de que educação não é feita apenas com boas intenções. Dessa forma, percebe-se que as intervenções centradas, única ou principalmente em bons propósitos pedagógicos ou até mesmo no domínio genericamente libertador da educação tenham contribuído para reprodução do quadro de opressão vigente. Isso quer dizer que, com frequência, coloca-se aquilo que se pretende realizar em uma educação libertadora a serviço de um sistema sexista e heterossexista devendo justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de preservação (JUNQUEIRA, 2009, p.14).

Assim, para pensar sobre a presença do debate de gênero e sexualidade na escola e nos livros escolares, é preciso levar em consideração a constituição da instituição escolar também como um lugar de produção de diferenças, distinções e desigualdades. Louro (1997) chama a atenção para os mecanismos de classificação criados e aplicados pela escola, separando adultos de crianças, católicos de protestantes, meninos de meninas, ricos de pobres. Tais

sistemas de classificação, com seus símbolos e códigos, dirige e informa a cada indivíduo o que este pode ou não fazer (LIMOEIRO, 2017. p 56). Ainda segundo a autora, é possível notar a resistência e a dificuldade que se apresentam quando se resolve discutir gênero e sexualidade na escola.

Diante desse fato, Junqueira (2009, p.14) nos esclarece que:

“Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade³ e pelos arsenais multifariamente a ela ligados centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Com efeito, como nota Da Matta (1997, apud, JUNQUEIRA, 2009, p.21) em uma pesquisa sobre a produção e o “exercício da masculinidade em uma pequena cidade brasileira, os rapazes, ao serem submetidos a rituais inerentes ao “ser homem”, ficam expostos a dúvidas, incertezas e angústias relativas à confirmação de “não ser mulher” e “nem ser veado”. Dessa forma, percebe-se que no decorrer da construção da disposição de assuntos sobre as masculinidades adolescentes, “o silêncio masculino acerca dos afetos e das emoções, como um território não explorado, muitas vezes é causador de atitudes e de comportamentos ligados à violência, à cultura do risco e da coerção” (NASCIMENTO, 2004, p. 109, apud JUNQUEIRA, 2009).

Contudo, pode-se afirmar que, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o espaço escolar adquiriu legitimidade para projetos estruturados por meio de “três blocos de conteúdo: a) corpo – matriz da sexualidade; b) relações de gênero; e c) prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (Aids) em todo o território nacional” (ROSISTOLATO, 2009, p. 11, 12).

Em meio a esse contexto, Silva (2007, p. 254) enfoca que o debate sobre relações de gênero é de grande relevância para o entendimento da formação das identidades. Esse debate tem avançado muito nos últimos anos, como uma classificação analítica. Na verdade, a proposta é “considerar as diversidades como resultado de costumes e valores entre homens e mulheres”. Tais costumes erguidos socialmente, se transformam conforme espaço e tempo, recusando o caráter do determinismo biológico das diferenças. (SILVA, 2007).

Silva (2007) ainda nos chama atenção dizendo que um apontamento de maior expressão nessas discussões teórico metodológicas é o avanço e o questionamento das hierarquias (constantemente com muito valor) entre indivíduos masculinos e femininos.

Diante dessa exposição, é importante ressaltar também o posicionamento de Moraes (1998), quando este relata que as ideias sobre relações de gênero demonstradas, tal como vem sido expostas no âmbito das ciências sociais, determinam primordialmente as perspectivas culturalistas em que as diferenciações sobre o conceito de sexo não estão relacionadas ao reconhecimento de uma substância masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, se situam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens (Cf. MORAES, 1998, p.100).

Escola e Pluralidade

Diante desse contexto, durante todo o século XX e início do século XXI as lutas pela equidade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à pluralidade têm sido constantes. Porém, a preponderância de atitudes e convenções sociais segregadoras, em todas as sociedades, ainda são uma realidade naturalizada e persistente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.11).

No Brasil, grandes conquistas e importantes resultados foram ganhos na ampliação do acesso e na prática do exercício dos direitos por parte de seus cidadãos. Entretanto, enormes desafios ainda devem ser enfrentados quer dentro de uma visão objetiva, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, quer do ponto de vista subjetivo, assim como o respeito e a valorização das pluralidades. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Os preconceitos de gênero, étnico-racial e por orientação sexual são criados e reproduzidos em todos os universos da vida social brasileira, nos quais a escola também é um deles. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.11). Por isso, possibilitar e promover debate e análise sobre gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar significa se posicionar contra os padrões impostos na instituição escolar tradicional. É pensar assim na possibilidade de mudança (LIMOEIRO, 2017, p.56).

Além disso, sem mudança na constituição e execução (acompanhar, avaliar e reajustar continuamente nossa ação ao contexto) às leis não serão suficientes em relação às práticas que promovam a discussão desses temas e, que despertem a reflexão individual e coletiva,

contribuindo assim para a superação e eliminação de qualquer tratamento discriminatório. Dessa maneira:

“As ações educacionais no campo da formação de profissionais, como por exemplo, o curso “Gênero e Diversidade na Escola” são essenciais para fomentar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.11).

Outra dimensão fundamental refere-se à relação entre as instituições e atores sociais. A escola, a família e os meios de comunicação têm importante papel na constituição de espaço para essa conversa, porém, à proporção que as duas primeiras deixam de se expressar, os meios de comunicação não param de falar de maneira sensacionalista; a cultura da revolta diante do que choca, do que supostamente causa espanto, transforma-se em cultura do show e do entretenimento (WANZINACK; SIGNORELLI, 2015, p.36).

Sexualidade, gênero, identidade de gênero: quais as diferenças?

Nas circunstâncias citadas anteriormente, cumpre esclarecer que “a discussão sobre a função social da escola/educação no Brasil não pode ignorar as condições e contradições nas quais esta se encontra. A situação de precariedade do ensino público, políticas neoliberais e “reformas” que empreendem sua privatização, desvalorização de professores e professoras, didáticas e pedagogias de abafamento da diversidade e violências cotidianas no ambiente escolar se apresentam como pano de fundo que envolve e constitui este cenário atravessado por políticas educacionais que nos mostram algumas das forças e dilemas em jogo nestes espaços permeado por conflitos” (PONTES, 2017, p 24, 25).

Com isso, percebe-se que “diante de um momento histórico onde muito se tem falando sobre assuntos relacionados às sexualidades e as opressões que as circundam, na direção contrária, expressivas manifestações conservadoras heterossexistas, homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas surgem e se desdobram em muitas narrativas e violências por onde as “questões morais” são colocadas no centro dos discursos e disputas políticas. “Um exemplo emblemático acerca desta questão diz respeito ao material didático impresso e audiovisual produzido no ano de 2011 por representantes do MEC especialistas nos estudos de gênero e sexualidade e por organizações LGBT, que se propunha a auxiliar e orientar professoras e professores a lidar com essa temática na escola, e que ficou distorcidamente conhecido como “Kit gay” pela disputa ideológica travada por setores fundamentalistas da sociedade civil e

representantes da bancada conservadora religiosa que se organizaram de modo a vetar a circulação do material nas escolas” (PONTES, 2017, p.25, 26).

Observa-se ainda que:

“Como desdobramento da crescente representatividade de discursos conservadores no Brasil, especificamente nos assuntos relacionados às políticas educacionais que apontam para a necessidade da abordagem e combate de valores discriminatórios no que diz respeito às questões de gênero e diversidade sexual, em 2014, como reação às políticas de inclusão de pessoas LGBT pela educação, todas as referências à palavra “gênero” foram excluídas do novo PNE (Plano Nacional de Educação) diante de um discurso que trata a inclusão de temas referentes a esse campo como uma “propaganda” – termo inclusive utilizado pela [então] presidenta Dilma Rousseff ao vetar o “Kit Gay” – de uma “ideologia de gênero”. (PONTES, 2017, p.26 apud COSTA NOVO, 2015, p. 76).

É interessante notar que todos esses apontamentos se manifestam ainda dentro do pensamento da tradição dualista, onde natureza e cultura estão separadas. Dessa forma, o corpo é localizado no âmbito da natureza, sendo então negado no campo da cultura. Nesta concepção, o corpo é “dado” ao nascer, ele é “legado que carrega naturalmente” algo que distingue seu ser, e que traz uma forma determinada, que também possui algumas “marcas”. (LOURO, 2000, p.61).

Entretanto, no discurso contemporâneo o corpo é produzido culturalmente e discursivamente sendo inseparável e adquirindo “marcas” culturais que o distingue (LOURO, 2000, p.61). A partir dessa nova perspectiva sobre a visão de corpo, no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, a sexualidade ocupa um lugar de grande relevância, pois independentemente da capacidade que os seres humanos têm de reprodução, ela está relacionada, entre outros, com a obtenção do prazer, como uma necessidade essencial dos indivíduos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inseparável do corpo que se manifesta desde o nascimento até a morte. Do mesmo modo, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se marcada pela “história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos” (SANTANA, 2006).

Por outro lado, 'gênero' na língua portuguesa apresenta múltiplos sentidos dependendo do campo do conhecimento em cuja fala se insere. Em termos gerais, gênero significa o conjunto de seres ou objetos que possuem mesma origem ou que se acham ligados pelas marcantes que permitem assim a subdivisão das famílias. "Na gramática, gênero se refere a classes de palavras que permitem estabelecer a distinção entre masculino e feminino, nem sempre referido a diferenças de sexo". (BARATA, 2009, p.73).

Já a identidade de gênero refere-se ao processo pessoal de organização e direcionamento de comportamentos e de condutas sociais (forma de falar, de se vestir, de andar etc.). Dessa maneira, ela corresponde à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento (FIGUEIRÓ, 2007, p. 10). Pode-se dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico. É composta e definida por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Os sujeitos têm identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem até ser contraditórias. (BRASIL, 2010, p.6). Portanto, percebe-se que a definição de gênero engloba várias situações e contextos.

Assim, estudiosos (as) têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter essencialmente social das diferenças ligadas ao sexo. Com isso, as identidades de gênero levam-nos às múltiplas maneiras de vivenciar a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às maneiras como os indivíduos vivem seus prazeres e desejos sexuais. (LOURO, 2000, p.63). Nesse sentido, quando se fala em identidade sexual percebe-se que elas encontram-se conectadas aos diferentes arranjos e parcerias compartilhadas sexualmente (LOURO, 2000, p.63, 64).

Mormente, no que se refere ainda ao tema da sexualidade, profundamente vinculada às relações de gênero, esta discussão assume maior complexidade, principalmente ao levarmos em conta as inúmeras escolas, teorias e "explicações" que temos para o "fenômeno". Nos dias atuais, a discussão se propaga muito além da religião. Está no universo das ciências sociais e humanas, tornando-se um "objeto científico" muito reconhecido nos exames detalhados do comportamento social (SILVA 2007, p. 254).

A superioridade da psicologia e psicanálise é refutada na presente época pelos novos experts da sexualidade. Esta não pertence mais a estrutura montada entre o id, ego e superego, em interação definitiva com as determinações biológicas do corpo humano (SILVA 2007, p. 254). Esta interpretação dá lugar a uma leitura da sexualidade e (de seus desdobramentos na constituição da identidade feminina e masculina, do que é ser homem ou mulher), uma teorização que a entende como uma “construção social” (SILVA 2007, p. 254): ser homem ou mulher, menina ou menino está mais para o “significado” que é dado a esses termos na cultura, nos costumes, nos valores, principalmente pelos órgãos genitais, no corpo humano (SILVA 2007).

Apesar de os resultados obtidos nessa redefinição é possível entender as fronteiras que integram a prática dessas “construções” no campo da socialização infantil. “Educar e formar personalidades parecem estar ainda vigorosamente associados à necessidade de utilização de modelos binários que guiam a orientação da educação de crianças a partir de pais e educadores” (SILVA, 2007). É notório então, que apesar desse processo de mudanças que estão acontecendo, a binaridade insiste em permanecer como padrão social.

Ainda na perspectiva de Silva, as críticas e análises que avançam com intuito de relativizar os modelos feminino e masculino, homem e mulher, a partir de padrões muito exigentes de comportamento ou funções sociais, muitas publicações que cuidam da educação infantil ainda tendem a favorecer uma perspectiva diferenciada de padrões de comportamento entre meninos e meninas, sendo que algumas dessas publicações favorecem argumentos de caráter biológico. (SILVA, 2007).

A autora ainda esclarece outro problema que precisa ser observado com mais cuidado: a sexualidade, sua vivência e a sua iniciação. Logo, quando se destaca este debate na faixa etária que pertence hoje à adolescência, deixa-se de abordar um fato, já estudado com muita dedicação pelos colegas e “clássicos” da psicologia, a sexualidade infantil. Desse modo, a sexualidade como um todo ainda é uma proibição, um tabu cujo debate causa incômodo no seio familiar, entre os pais e filhos. Por isso, estimular reflexão com base num olhar crítico acerca da formação de identidades no campo do gênero, as possibilidades e relevância do envolvimento “em políticas públicas específicas que proponham instrumentos didático-pedagógicos eficazes para impulsionar novas metodologias escolares que fortaleçam a função da escola neste processo” é essencial (SILVA, 2007, p. 255).

Silva ainda ressalta a grande importância de recuperar os modelos curriculares nacionais (PCNs) propostos no Brasil como uma importante iniciativa de política pública em gênero e educação e analisá-los diante das dificuldades que as famílias, os professores e os pesquisadores deste campo temático estão enfrentando (SILVA, 2007, p. 254, 255).

Admite-se também, que a formação continuada de educadores precisa estar ligada a todas as lutas sociais, em especial, àquelas direcionadas para o estabelecimento da cidadania, excluindo toda forma de opressão, violência, discriminação e desigualdade. “Só assim será possível alcançar uma educação escolar que contribua, efetivamente, para a realização e a felicidade das pessoas e para a transformação social”. (FIGUEIRÓ, 2007).

Temas transversais, questões de gênero e políticas públicas na educação.

A transversalidade é uma iniciativa dos PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais, com objetivo de trabalhar a orientação sexual. Contudo, apesar das críticas apresentadas, pelos pesquisadores e militantes em relação à possibilidade de ser conservadora e marcadamente burocrática, esta deve ser pensada com relevância. (SILVA, 2007).

A respeito disso, o documento compõe um projeto de reavaliação do Ensino Fundamental no país, tendo sido elaborado a partir das propostas apresentadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a partir do que preconiza a Constituição Federal de 1988. O então chamado Ministério da Educação e do Desporto, em consonância com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) define os PCNs como:

“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, pede necessariamente o compromisso com a construção da cidadania. Nessa concepção é que foram tomando corpo como “Temas Transversais” as indagações da “Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo”. (BRASIL, 1998).

No entanto, isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Como se pode ver, pelo acesso e leitura deste documento, os caminhos e conteúdos dos Temas Transversais devem tomar corpo nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. Portanto a maneira como o trabalho didático é organizado e desempenhado é chamado de transversalidade (BRASIL, 1998).

A inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas tem sido discutida e se intensificado a partir da década de 1970, por ter sido caracterizada relevante no contexto da formação global do indivíduo. Com diversidade de ênfases, existem registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 1920. A retomada desse assunto na atualidade deu-se justamente através dos movimentos sociais “que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino” (DIAS, 2008, p.9).

Essa abordagem sobre o repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela ensinado entra em conformidade com o que diz FIGUEIRÓ (2007, p. 27) quando se refere aos discentes:

“É direito do aluno conhecer sobre seu corpo e sobre a sexualidade, é direito do aluno ter oportunidades para pensar criticamente sobre todo o conjunto de valores e normas morais que a sociedade cria em torno da sexualidade e, a partir daí, pode formar sua própria opinião e estar devidamente preparado pra tomar decisões sobre sua vida sexual, com liberdade e responsabilidade. Isto implica num processo de construção da autonomia moral, em que se possibilita, ao aluno, construir seus próprios valores e se sujeito de sua sexualidade”.

A abordagem sobre inserir no currículo escolar o tema da sexualidade vem de longa data, mas isso não aconteceu sobre a sugestão desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação, muito menos ao relacionar a proposição da sexualidade à identificação da pluralidade sexual. A retomada efetiva dessa indagação na área educacional deu-se a partir de 1995, com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade (VIANNA, 2012, p.130, 131).

Foi dentro dessa realidade de forte influência das “agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Cepal e a Unesco, que se instaurou, sob coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (VIANNA, 2012).

Segundo relata Vianna (2012), para o ensino fundamental, os PCN’s foram como instrumentos de referência para a elaboração do currículo, a partir de um novo olhar sobre as

indagações de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação escolar no Brasil, em lugar do antigo modelo de currículo mínimo comum. (SEFFNER, 2009, apud, VIANNA, 2012).

Neste contexto, com a aprovação da Constituição Federal de 1988 que já afirmava a precisão e a obrigação de o Estado produzir parâmetros para orientar as ações educativas, replica-se a essas “orientações uma série de documentos, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Lançados oficialmente em 1997, os PCN’s foram distribuídos por todo o território nacional, no início de 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e receberam, por parte dos educadores (as) em geral, alguns elogios e inúmeras críticas” (VIANNA, 2012).

Um dos tópicos relevantes é o sobre temas transversais. Conforme já ressaltamos, os “temas transversais dizem respeito a conteúdos de caráter social importantes de serem incluídos no currículo, de forma “transversal”, ou seja, não como uma área específica de conteúdo, mas ministradas no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas”. Dias afirma que segundo a proposta dos temas transversais, assim como os outros temas, orientação sexual, é possível de ser passada, ensinada “por todos os professores das várias áreas de conhecimento” (FIGUEIRÓ, 1999 apud DIAS, 2008, p.7). Um exemplo é a análise realizada por Limoeiro (2017, p.59) acerca do livro aprovado pelo PNLN de 2012: Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dácio Tomazi (2010). Nela Limoeiro percebeu “o tratamento mais temático sobre gênero e sexualidade, pois o livro não explica conceitos ou se aprofunda em teorias sobre a questão. Neste momento, o gênero e a sexualidade não aparecem como objetos privilegiados de observação e discussão para aulas de Sociologia do Ensino Médio brasileiro” (DIAS, 2008, p.7). Dessa forma, a educação sexual ainda é tratada como assunto secundário no âmbito da educação escolar. Ainda não faz parte da grade curricular obrigatória das escolas e, portanto, não é trabalhada de maneira contextualizada. (FIGUEIRÓ, 2006).

Quando se trata da inserção do gênero nas políticas públicas de educação, com especial atenção às demandas em torno da pluralidade sexual, é relevante trazer à memória a importância da saúde pública. O debate se fez visível e viável nesse setor, para depois ser, então, inserido nas demandas realizadas por setores da sociedade civil à área da educação (VIANNA, 2012).

Ainda na perspectiva de Vianna, nota-se uma passagem do sexo ao gênero na produção acadêmica, mostrando que a área da educação passa a trilhar as pistas oferecidas pelos estudos feministas, que procuravam minar o poder de um modelo explicativo calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres; e recorre, em seguida, ao gênero, para referir-se à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história (VIANNA, 2012, p.129).

“Foi também possível identificar um segundo movimento analítico no exame das produções mais recentes: a reflexão crítica, já no campo da diversidade sexual, do que Judith Butler (1990, 2009) denomina de “matriz heterossexual”, ou seja, da imposição da heterossexualidade como padrão. É evidente que nem o crescimento dessa produção nem os temas por ela priorizados se dão ao acaso. O contexto de formulação das políticas de educação e a produção acadêmica influenciam-se mutuamente na construção do que pode caracterizar-se, quem sabe em futuro próximo, como um campo específico da produção acadêmica educacional” (BUTTLER, 1990, 2009, apud, VIANNA, 2012, p.129, 130).

É interessante notar que “a educação sexual tradicional não objetivava por em questão indagações concernentes à sexualidade, não dando ênfase às dimensões sociológicas, psicológicas nem no âmbito coletivo”. Coincidindo num caráter apenas informativo, não colocava o corpo como centro da sexualidade, o que não propiciava aos alunos conhecimento de si mesmo. Sem discussão sobre gênero, não tornava favorável a arguição de funções instituídas a homens e mulheres na sociedade, como também a valorização de cada um e tornar menos rígido as fixação desses papéis. (BRASIL, 2000).

Dessa maneira, mesmo sem querer, a escola, subitamente lida com situações nas quais sempre intervém. Seja consentindo ou não certas manifestações no cotidiano da sala de aula, seja quando prefere se dirigir aos pais e tornar públicas as ações de seus filhos, a escola está sempre responsável pela transmissão de valores, mais ou menos rígidos, e dependendo da atuação e do envolvimento de seus profissionais para isso. Refletir cotidianamente sobre as concepções de avaliação e planejamento, sua didática, possibilita ao professor entender que sua autoridade docente é construída numa relação de respeito e tolerância (WANZINACK; SIGNORELLI, 2015, p.36, 37).

Assim, esse pensamento é reforçado por Vianna, quando relata que:

“O exame da aplicação das diretrizes curriculares sobre Orientação Sexual contidas nos PCN, a partir de observações do cotidiano escolar e/ou de entrevistas e questionários aplicados aos docentes de uma determinada escola, também destaca as dificuldades de introdução do tema da sexualidade na escola, diante da falta de formação docente inicial e continuada; da precariedade de cursos descentralizados por parte de profissionais que já passaram por tal formação (multiplicadores); e da dificuldade pessoal em abordar o tema no cotidiano escolar [...]” (VIANNA, 2012, p.132)

Por isso, se a escola que deseja dentro de uma visão integrada vivenciar as experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é fundamental que ela tenha plena consciência de seu papel “na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto”. (DIAS, 2008, p.9).

Assim, a escola atua na flexibilização e promoção da saúde infantil e dos adolescentes através do desenvolvimento de um trabalho organizado e sistematizado de desmitificação do tema orientação sexual entre seus discentes. (DIAS, 2008, p.9). Isso faz com que propicie a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais produtiva e ajuda também a prevenção de situações, de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. Por meio de notificações corretas, juntas ao trabalho de alto conhecimento e de reflexão quanto a própria sexualidade “ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas”. (BRASIL, 2000).

A partir daí, com a introdução de atividades que trabalhem a educação para a sexualidade em um estabelecimento de ensino tem como marco inicial a sensibilização de todos os componentes da comunidade escolar: “diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, funcionários e equipe administrativa”. Essa experiência vivenciada manifesta que, “quanto maior o número de pessoas sensibilizadas, maior será a possibilidade de sucesso e de consolidação do programa”. Nessa etapa de tornar perceptivo, busca-se deixar subentendido o desejo político de produzir transformações na realidade, fornecer conhecimentos atuais sobre diretrizes e práticas educacionais, promovendo ciência às pessoas dos caminhos a serem percorridos e da abrangência da educação sexual, de forma a se desenvolver posturas favoráveis à consecução desses objetivos. (Cf. DIAS, 2008, p.9).

Neste sentido, os temas transversais dizem respeito às indagações sociais que refletem a questão da formação escolar, cujo tema da sexualidade está inserido como um deles, no tema definido orientação sexual. A definição de “critérios de seleção” e “bloco de conteúdos”

se dão por meio levantamento antecipado de investimentos já existentes nas séries iniciais do primeiro grau que indicam que a demanda mais frequente dos alunos é saber mais sobre sexualidade (SILVA, 2007, p. 263).

O livro didático e o contexto educacional

Ao se falar sobre o livro didático, é de suma importância abordar sobre o contexto da situação educacional brasileira a partir das décadas de 1920 a 1940. Por isso, a respeito da educação no Brasil surgiram mudanças consideráveis. Esse foi um período em que se desenhou certa democratização no ensino, principalmente, diante de alguns fatores, entre eles, “a discussão em torno da “escola ativa” de Dewey, tendo como seguidores no Brasil Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos. Todos ocuparam cargos governamentais. E, mesmo por meio das influências estrangeiras, foi possível propiciar a discussão dentro dos parâmetros da realidade brasileira (PINTO, 1986, p.62 apud PIANA, 2009, p.20). Foi por meio das Conferências Nacionais de Educação que surgiu, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁴, contendo uma nova proposta pedagógica e trazendo novas possibilidades numa proposta de reconstrução do sistema educacional brasileiro, visando a uma política educacional do Estado” (PINTO, 1986, p.62 apud PIANA, 2009, p.20).

Diante disso, desde as primeiras décadas do século XX, os rumos da educação do país estiveram na pauta de discussão de vários setores organizados da sociedade. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação, com a responsabilidade de promover discussões envolvendo assuntos educacionais. A Escola Nova e seus defensores foi um movimento que se empenhou em dar novos rumos à educação, argumentando contra o tradicionalismo pedagógico. Destaca-se ainda os conflitos da Igreja em sua luta com o estabelecimento de novos modelos para a educação tornando evidente a diversidade de interesses que alcançava a educação escolarizada (ANDREOTTI, 2004, p.1).

⁴ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acessado em 28-11-2017.

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, foi a medida educacional mais importante, pois, como órgão central, tinha como papel fundamental orientar e coordenar as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934, estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, assim como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar.

As Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 1940⁵ expõem que, nesse período, houve mudanças institucionais importantes na educação escolar do país (ANDREOTTI, 2004, p.2). Tendo como mentor Francisco Campos, “essas reformas levaram o nome de Reforma Francisco Campos” e, de fato, contou com elementos relevantes, como a integração entre os níveis escolares primário, secundário e superior. Contava também com a elaboração do estatuto da universidade brasileira. Nesse período, houve a inserção do ensino primário gratuito e obrigatório e o ensino religioso facultativo (PIANA, 2009, p.64,65).

Na intenção de preparar essencialmente os filhos dos operários para as indústrias, inseriu-se na Constituição de 1937 o ensino profissionalizante obrigatório. Com isso, houve a iminência da criação de escolas para os filhos dos operários ou associados às indústrias e sindicatos. Esse fato concretiza-se no ano de 1942, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Em 1942, foi decretada a Reforma Capanema, relativa ao ensino secundário (PIANA 2009, p.65).

Assim, a década de 1930 representou um momento de definições sobre o direcionamento do crescimento capitalista industrial no país, “protagonizando movimentos políticos tais como a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 32 e o Estado Novo, em 1937” e originando vários debates sobre quais forças políticas e ambições prevaleceram nas transformações acontecidas no período consideradas um fato decisivo na modernização brasileira. Referente à educação, sobressaem o comprometimento de inúmeros grupos e as reorganizações educacionais que objetivavam abranger as necessidades desse processo de modernização – reformas que, desde o início da República, foram pauta de questionamentos de setores organizados da sociedade (ANDREOTTI, 2004, p.1).

⁵ Reforma Francisco Campos em 1931; Reforma Capanema, com o nome de Leis Orgânicas de Ensino em 1942 e em 1946. Cf. Verbetes do Dicionário de História da Educação.

Dessa forma, “a educação escolarizada que se fundamentou após 1930 já se revelava com a República, na qual um projeto de escolarização se organizava, tendo em vista a introdução da população de forma parcial que se encontrava fora do processo político republicano. Mesmo que consolidado como um regime federativo, descentralizado quanto à educação elementar, a República é referência para a história da educação como o momento em que o poder público assume a função de arrumar integralmente escolas, tendo como objetivo a propagação do ensino para toda a população” (SAVIANI, 2004, p. 18 apud ANDREOTTI, 2004, p.1).

Durante o Estado Novo, as verbas destinadas à educação cresceram e houve o intuito de se traçar uma política educacional à nível nacional. Nesse período diversos órgãos foram criados: o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (1939). “Com o crescimento industrial, havia a necessidade de uma escolarização ainda que pequena ao operariado, e de modo rápido e prático”. Dessa forma “foi criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942, com objetivo de ministrar um sistema de ensino paralelo ao sistema proposto. O SENAI era administrado pela “Confederação Nacional das Indústrias e mantido pelas contribuições das empresas a ela filiadas” (RIBEIRO, 1993, p 23).

Porém, no início da década de 1940, o Estado Novo se estabilizava. Nessa época, nota-se que os anseios governamentais referentes à educação voltam-se para o nível primário e secundário, mais do que para o superior (RIBEIRO, 1993, p 23). Ainda nessa década, no pós-Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a promulgação da Constituição de 1946 e o surgimento do Estado populista desenvolvimentista trouxe novas reformas, um longo período de reivindicações, surgindo um movimento em prol da escola pública, universal e gratuita, que repercutiu diretamente no Congresso Nacional e culminou com a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As discussões em torno dessa Lei contribuíram para conscientizar o poder político sobre os problemas educacionais” (PIANA 2009, p.65).

Mediante esse contexto, “o livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos,

educadores e intelectuais de várias camadas, compreendido como produção menor significância enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob inúmeras perspectivas, sobressaindo os aspectos educativos e sua função na configuração da escola contemporânea (BITTENCOURT, 2004, p.492). Ele é um objeto cultural contraditório, promotor de profundas discussões e críticas de variados setores, embora seja sempre considerado como um instrumento essencial no processo de escolarização. Dessa forma, o livro didático instiga questões no interior da escola, entre os vários sujeitos, tais como educadores, alunos e suas famílias, assim como em eventos acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo “autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências” Bittencourt, (2004).

As discussões geradas em torno do livro ainda estão intimamente ligadas à sua relevância financeira para um amplo setor ligado à produção de livros e também a função do Estado como controlador e como consumidor dessa produção. “No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo” Bittencourt, (2004).

Apesar de ter sido criado um programa de avaliação, que determine quais livros serão adquiridos e que este seja um fato considerado recente, “o estabelecimento de uma política pública para o Livro Didático remonta ao Estado Novo, onde pela primeira vez, foi instituída uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do Livro Didático” (MIRANDA, e LUCA, 2004 apud FRAZÃO, 2014, p.78).

Neste sentido, o livro didático pertence à cultura da escolar. Ao fazerem as seleções, os autores dos livros produzem e expressam posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos, recontextualizando discursos oficiais e não oficiais (MONTEIRO, 2001, apud FRAZÃO, 2014, p.67). Logo, é planejado, organizado, veiculado e utilizado com um propósito, já que traz consigo uma dimensão da cultura social de maneira mais ampla. Por isso, “serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a “mediação” que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social” (CORRÊA, 2000, p.19).

Diante dos fatos já mencionados anteriormente sobre o contexto educacional, a década de 1930 figura um marco quando se fala de livro didático. Esse foi um período em que o livro didático surge e houve uma abertura e aumento significativo de escolas. (PINHO, 2009, p. 59). Essa possibilidade aconteceu graças à situação econômica e à política mundial que ratificou essas ações, que se tornaram um marco. (PINHO, 2009, p. 59).

A preocupação governamental com a questão do livro didático no Brasil começou em 1929. Nessa época se produziram as primeiras políticas e programas dessa natureza, como é o caso da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), para legislar sobre políticas do livro didático, “bem como a constituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu as primeiras medidas de controle de produção e circulação do livro didático no país, em 1938” (CAIMI, 2014, p. 2).

Com isso, ao se ater ao livro didático como objeto de estudo para os níveis escolares, e do conhecimento produzido por ele, observou-se nele finalidades e funcionalidades quanto a seu papel como recurso didático e suporte cultural na educação básica. Dessa forma, “o livro didático, além do diálogo com a ciência de referência, atende a demandas sociais e pedagógicas diversas, como as políticas educacionais públicas, as expectativas sociais de uma formação cidadã, o currículo escolar, a metodologia de ensino-aprendizagem, o mercado editorial, dentre outras” (MUNAKATA, 1998 apud CAIMI, 2014). Surge então a necessidade fundamental de entender o livro didático na sua integralidade e complexidade, como afirma Apple (1995, p. 85 apud CAIMI, 2014, p. 2):

“são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”. Na mesma linha de pensamento, “[...] enfatiza a centralidade dos livros didáticos no cenário educativo contemporâneo, demonstrando que eles “reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais” (Sacristán, 1995, p. 107 apud CAIMI, 2014, p. 2). Nesse sentido, para o autor, “os livros didáticos acabam definindo simbolicamente representações sobre o mundo e a sociedade, na medida em que “predispõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos” CAIMI (2014).

Nota-se também a preocupação com questões referentes ao livro didático no governo de Getúlio Vargas quando o mesmo afirmava, em 1952, em seu pronunciamento que:

“O governo se empenha, neste momento, em resolver um dos problemas fundamentais que vos dizem respeito: o do livro didático e técnico. Esse problema não interessa apenas às universidades, mas também à mobilização científica e tecnológica indispensável ao nosso desenvolvimento econômico [...]”⁶.

Outro elemento importante diz respeito à logística do livro: a inquietação tanto se referia aos aspectos econômicos, pelo elevado valor dos livros, “quanto aos problemas de circulação e logística, pelas dificuldades de importação/tradução e mesmo de produção de obras nacionais. Alguns anos mais tarde o presidente Juscelino Kubitschek reafirmava a preocupação com a dificuldade de acesso e com o preço dos livros, anunciando medidas para o enfrentamento de tais problemas, nestes termos”:

“O problema do livro didático é matéria que também não pode escapar à atenção especial do Governo. O preço da obra didática e a multiplicidade de livros que o aluno deve adquirir cada ano e que se tornam imprestáveis para o ano seguinte, são fatores ponderáveis de encarecimento do ensino. Propõe-se o Governo a publicar, em larga escala, obras de referência – dicionários, atlas geográficos, tabelas matemáticas – de uso geral e utilidade permanente e que, na maioria dos casos, faltam aos estudantes, por serem, justamente, as de preço mais elevados [...]”⁷.

Caimi (2014, p.3,4) ainda relata que “com a extinção do Instituto Nacional do Livro na década de 1970 a criação da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático (CAIMI, 2014, p.3,4).

Já no ano de 1983 a Fundação Nacional do Material Escolar é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).

“Num pronunciamento realizado em 1973, o então presidente Médici demonstrava, em números, o crescimento da política de livros no Brasil, afirmando: Foram beneficiados 1.306 municípios, com a distribuição total de 8.824.108 livros, manuais e obras de interesse cultural, e com 12.602

⁶ (Discurso de Getúlio Vargas, 1952. In: GEBARA, 2000, p. 3 apud CAIMI, 2014, p. 3). Disponível em <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/gebara-a-mensagens-presidenciais-e-livros-didaticos-no-brasil-in-i-congresso-brasileiro-de-historia-da-educacao-2000-rio-de-janeiro-educacao-no-brasil-historia-e-historiografia-rio-de-janeiro/>. Acessado em 20-11-2017.

⁷ (Discurso de Juscelino Kubitschek, 1956. In: GEBARA, 2000, p. 7 apud CAIMI, 2014, p. 3). Disponível em <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/gebara-a-mensagens-presidenciais-e-livros-didaticos-no-brasil-in-i-congresso-brasileiro-de-historia-da-educacao-2000-rio-de-janeiro-educacao-no-brasil-historia-e-historiografia-rio-de-janeiro/>. Acessado em 20-11-2017

registros de bibliotecas. O sistema de co-edição possibilitou o barateamento do livro-texto, em até 40% do preço/capa”⁸. “Em que pese a importância de tais políticas, especialmente até meados da década de 1980 não havia procedimentos avaliativos institucionais sistemáticos sobre o livro didático no Brasil. No ano de 1985, pelo Decreto nº 91.542, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dando-se início às avaliações pedagógicas periódicas para a qualificação do livro didático, com base em critérios cada vez mais rigorosos” (CAIMI, 2014, p.3).

Ainda dentro desse contexto, em uma pesquisa da Revista Veja realizada em 2009 sobre o livro didático e sua logística:

“A compra de milhões de exemplares permite⁹ ao MEC negociar bons preços com as editoras. Atualmente, 36 editoras vendem livros didáticos ao governo, entre elas Ática e Scipione, do Grupo Abril, que edita VEJA. O mesmo livro vendido nas livrarias por cerca de 70 reais sai para o MEC por 5 reais. As margens de lucro das editoras giram em torno de 5%, quase a metade do que rendem as vendas para as livrarias. O negócio com o governo compensa pela escala e ainda por uma segunda vantagem: os livros jamais são devolvidos, ao contrário do que ocorre com as livrarias, que recebem os títulos sob regime de consignação. Se eles encalham nas prateleiras, cabe à editora retirá-los da loja e armazená-los num galpão até um novo ano letivo começar. Custa dinheiro. Tudo isso ajuda a entender por que 56% do faturamento das editoras de livros didáticos, em média, vem das vendas ao governo – ainda que o preço cobrado pelos livros seja tão mais baixo[...]. O governo tem programas de distribuição de livros didáticos em escolas públicas. No Brasil, eles já acontecem desde os anos 30, mas até 1995 a entrega era limitada a poucas séries e não tinha regularidade. Durante o governo Collor, parte do programa chegou a ser suspensa. Hoje, atende todos os 35 milhões de estudantes de escolas públicas, do 1º ano do ensino fundamental ao último do nível médio. Custa ao governo 842 milhões de reais, algo como 2% do orçamento do MEC. Os especialistas concordam que se trata de uma boa aplicação do dinheiro para a educação[...]. (Revista Veja).

Na última década, os trabalhos sobre Livros Didáticos têm crescido significativamente no Brasil. Segundo Frazão (2014, p.68 apud MUNAKATA, 2012), entre os anos de 2001 e 2011 foram contabilizados cerca de 800 trabalhos que tinham como objeto o Livro Didático¹⁰.

⁸ (Discurso de Emílio G. Médici, 1973. In: GEBARA, 2000, p. 9 apud CAIMI, 2014, p.3,4). Disponível em <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/gebara-a-mensagens-presidenciais-e-livros-didaticos-no-brasil-in-i-congresso-brasileiro-de-historia-da-educacao-2000-rio-de-janeiro-educacao-no-brasil-historia-e-historiografia-rio-de-janeiro/>. Acessado em 20-11-2017.

⁹ Revista VEJA Edição 210418 de março de 2009. Entrevista completa disponível em http://origin.veja.abril.com.br/180309/p_118.shtml. Acessado em 20-11-2017.

¹⁰ Esses dados quantitativos e os mencionados a seguir foram extraídos de um banco de dados de bibliografia sobre livros didáticos, organizado por Munakata como atividade do Projeto Temático “Educação e memória:

Este crescimento reflete o aumento da importância do livro didático a partir de diferentes perspectivas e matrizes disciplinares, assim como o fortalecimento desse mercado.

Desde o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), deu-se início às avaliações pedagógicas periódicas para a qualificação do livro didático com base em critérios cada vez mais rigorosos. Logo, ele é um grande instrumento pedagógico na transmissão de saberes nos debates sobre questões de gênero e sexualidade. Dessa maneira, desde sua inserção no mercado e no contexto escolar o livro didático foi e ainda é um instrumento de grande importância na construção do conhecimento e na formação do indivíduo. No entanto, percebe-se que sua produção e comércio é muito lucrativo e atende a muitos interesses.

CONCLUSÃO

O presente estudo procurou compreender o contexto da introdução da temática de gênero na educação básica. Como as questões sobre gênero, sexualidade, educação foram introduzidas nos conteúdos dos livros didáticos no espaço escolar e como os autores estudados dialogam sobre essas questões. Diante disso, percebeu-se na leitura dos autores estudados que as lutas pela equidade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à pluralidade têm sido constantes e ferrenhas; a sexualidade é parte intrínseca de cada ser humano e está presente no contexto de vida de cada um e das práticas aprendidas culturalmente. Ela permite ao indivíduo o conhecimento de si mesmo. Por isso, as discussões sobre gênero e sexualidade são de suma importância em diversos aspectos da vida social. Elas apresentam interseccionalidade com temas como classe, etnia, grupos etários, dentre outros. Por isso, segundo os autores estudados, o debate sobre gênero e sexualidade no espaço escolar se faz necessário e urgente.

Contudo, são muitos os conflitos e um deles é representado pelo Movimento Escola Sem Partido que foi criado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib (hoje coordenador do movimento). Esse movimento, de cunho extremamente conservador, vai na contramão de um ensino democrático.

“O Escola sem Partido é um programa que visa fundamentalmente negar ao ensino o seu caráter plural, transformador e democrático, instituindo uma espécie de pensamento único em seu lugar. Essa característica faz desse movimento um elemento fortemente inserido nas inflexões recentes na conjuntura brasileira, acompanhando o processo geral de ressurgimento do pensamento conservador, reconfigurado a partir de um processo de desqualificação da política”. (...). Esse movimento prega contra várias questões, dentre elas: “a liberdade de expressão de idéias dentro do ambiente escolar, que eles chamam de “doutrinação” e divulgação político-ideológicas nas escolas. Para atingir essa finalidade o movimento empreende um incentivo à “criminalização” da profissão docente e manifesta seu menosprezo por uma educação voltada para a formação cidadã ao censurar a condição de intelectual do professor (e torná-la passível de denúncia) como agente da produção do conhecimento, com suas intervenções e interpretações próprias” (CERQUEIRA, 2016, pp.26-27).

Trabalhar sobre questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar é de suma importância, por isso os PCN's são uma iniciativa relevante de política pública em gênero e educação, ética, pluralidade cultural. Com intuito de pensar sobre essas (e outras) questões é que os PCN's foram criados. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos Direitos Humanos, de “igualdade de direitos”, que supõe o princípio da equidade, de “participação” como princípio democrático e de “co-responsabilidade pela vida social”, implicando parceria

entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva (Cf. FRAZÃO, 2014, p. 62).

É importante ressaltar também que os PCN's trabalham “temas transversais”, e são resultados das transformações socioculturais vividos em nossa sociedade. Logo, são de grande relevância como forma de abordar os temas ainda polêmicos no contexto sociocultural dentro do espaço escolar. Reconhece-se assim que o espaço escolar aparece aqui como uma poderosa instância de reprodução das lógicas sobre gênero e sexualidade. A formulação de políticas públicas na área da educação e do reconhecimento da diversidade torna-se leitura indispensável para profissionais da educação, gestores, estudiosos/as, estudantes, agentes dos movimentos sociais e todos aqueles e aquelas interessados as na construção de um modelo de sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Azilde L. O Projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930. **HISTEDBR**. UNICAMP. 2004. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_023.html. Acessado em 27-11-2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional do Livro Didático. www.mec.gov.br, 2005. Acessado em 20-11-2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED. *Projeto Folhas e Livro Didático Público são destaque no Congresso Nacional*. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1689> Acesso em: 5/07/2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Departamento de Diversidade Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba, Paraná. 2010. Acessado em 24-11-2017. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. (2000), *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior*. Brasília, MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em 03/07/2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos – Apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 02/07/2017.

_____. Diversidade Sexual Na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso 15/07/2017.

_____. Ministério da Educação. Relatório Educação Para Todos, 2000-2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em 03/-7/2017.

BARATA, R. B. *Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009. Temas em Saúde collection. 120 p. ISBN 978-85-7541-391-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. All. (<http://static.scielo.org/scielobooks/48z26/pdf/barata-9788575413913.pdf>). Acessado em 14/04/2017.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. 369p.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000144&pid=S1517-9702200400030000800002&lng=en Acessado em 20-11-2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27952/29724> Acessado em 20-11-2017.

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf> Acessado em 20-11-2017.

CAIMI, Flávia Heloísa. O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares. In: **X ANPED SUL 2014**, Florianópolis, outubro de 2014. p. 1-16. Acessado em 20-11-2017. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/646-0.pdf

CERQUEIRA, Gabriel Souza. **O movimento escola sem partido: ideologias e propostas políticas**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal Fluminense. 2016.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n 19 o 52, novembro/2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052>. Acessado em 20-11-2017.

DIAS, Marco Aurélio. **O programa de educação afetivo-sexual fazendo a diferença na escola atual**. 2008. (Trabalho de Conclusão de Curso), Centro Universitário Metodista, Belo Horizonte, 2008. Disponível em <http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/aic/article/view/469>. Acesso em 2-07-2017.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.) Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em <http://www.maryneidefigueiro.com.br/pdf/homossexualidade-educaaosexual.pdf>. Acesso em 20/0/2017.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Quem é o “povo brasileiro” que habita os Livros Didáticos de História?** Um estudo a partir do campo do currículo. (Dissertação de Mestrado). UFRJ, 2014. p.163. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/derikafrazaio.pdf>. Acessado em 20-11-2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org) Diversidade Sexual Na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Edições MEC/Unesco, 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em 04/07/2017.

LEAL, Sayonara; TAUVANA, Yung. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso

no Distrito Federal. **Revista Sociedade e Estado**. Vol.30 n. 3 Set/Dez, p. 773-796, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6992201500030077.

LIMOEIRO, Beatrice Cavalcante. Gênero e sexualidade como temas da sociologia escolar: comparação entre livros didáticos (PNLD 2012 E 2015). **Revista Perspectiva Sociológica** - 1º sem. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Rev. Educação e Realidade**, 25(2): 59-76. p Jul/dez. 2000. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>. Acesso em 5/06/2017.

MONTEIRO, A. M. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História”. In: ENGEL, M. MAGALHÃES, M. de S., ROCHA, H. Livros de história na escola: trajetórias e usos. Rio de Janeiro. FGV, 2009.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e Limites da Categoria Gênero. **Cadernos Pagu** (11): p.99-105, 1998. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/239577265/>. Acesso em 08/06/2017.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas P.; BOMENY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3792>. Acesso em 16/06/2017.

PINHO, Maria José Souza. **Gênero em biologia no ensino médio**: Uma análise de livro didático e discurso docente. 2009, p.185. Dissertação de (mestrado). UFBA- Salvador, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10997/1/Maria%20Jose%20Pinho.pdf>. Acesso em 10.06.2017.

PONTES, Diego. Páginas Contingentes: gênero e sexualidade no livro didático sociologia hoje. **Revista Perspectiva Sociológica** - 1º sem. 2017.

RALEJO, Adriana Soares. Livro didático e novas tecnologias: impactos na produção do conhecimento histórico escolar. **Educação Básica Revista**, vol.1, n.2, 2015. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/dadrianaralejo.pdf>. Acesso em 15/06/2017.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Rev. Estudos Feministas**, v. 17, n.1, p. 11-30, Jan/Abr, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2009000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 05/06/2017.

SANTANA, Cristina Campos Paulistano. **Orientação Sexual No Ensino Médio: Uma questão de cidadania**, 2006. 46 f. Grau (Especialista No Ensino de Ciências). Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes. Departamento de Ensino de Ciências e Biologia, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em

http://www.nebad.uerj.br/publicacoes/monografias/orientacao_sexual.pdf. Acessado em 13-06-2017.

SILVA, Dayse de, **Gênero: Revista de Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero-NUTEG**, EdUFF, Niterói, 2007, v. 8, n.1, p. 253-280 , 2 sem.2007, ISSN 15179699. Disponível em <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero>. Acesso em 20/05/2017.

SOUZA, Leandro Cortiso. **Gnênero e sexualidade na formação de docentes**. 2008, Monografia (Bacharelado), Universidade Federal do Paraná, Setor de CIÊNCIAS Humanas, Letras e Artes, Curitiba, 2008. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/files/2012/06/SOUZA-Leandro-Corsico1.pdf>. Acesso 20/06/2017.

SCHMIDT, M. A. O ensino de História e os desafios da formação da consciência histórica. In. MONTEIRO, Ana Maria. *et. al.* (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, p. 187-198. 2007.

VIANNA, Cláudia, **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: Um diálogo com a produção acadêmica. Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf>. Acesso em 18/06/2012.

WANZINACK, Clóvis; SIGNORELLI, Marcos, **Violência, Gênero e Diversidade: Desafios para educação e desenvolvimento**. Editora Autografia, 2015, 228p. Disponível em http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/10/livro_violencia_genero_e_diversidade.pdf. Acesso em 07/06/2017.