



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL - FSSO
GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

MARIA FERNANDA DA SILVA DE QUEROZ

MARIA JOAQUINA DO NASCIMENTO ROCHA

**QUESTÕES DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NO PLANO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO 2014/2024**

MACEIÓ

2021

MARIA FERNANDA DA SILVA DE QUEROZ

MARIA JOAQUINA DO NASCIMENTO ROCHA

**QUESTÕES DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NO PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014/2024**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Elvira Simões Barretto

MACEIÓ

2021

Folha de Aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Maria Joaquina do Nascimento Rocha

Maria Fernanda da Silva de Queiroz

Alunos/as concluintes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 13/05/2021

Título:

Questões de gênero e direitos humanos no Plano Nacional de Educação 2014/2024

Conceito: Aprovado

Banca Examinadora:

Shirley Barak

Professor orientador

Japacheco

Examinador 1

Jose da Lourenço dos Santos

Examinador 2

Antônio Jorge Belo Matos
Assistente em Administração
FSSO/UFAL
SIAPE: 2412249

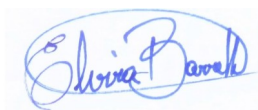
—

Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso

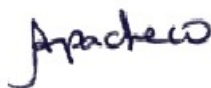
PROTOCOLO DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Questões de gênero e direitos humanos no Plano Nacional de Educação 2014/2024*, de autoria de Maria Fernanda da Silva de Queroz e Maria Joaquina do Nascimento Rocha, apresentada à Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, a qual foi analisada pela banca examinadora constituída pelas(os) seguintes professoras(es):

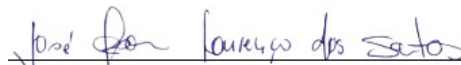
BANCA EXAMINADORA



Profª Dra Elvira Simões Barretto – Orientadora



Profª. Dra. Andrea Pacheco de Mesquita – Examinadora interna



Assistente Social Esp. José Ilson Lourenço dos Santos – Examinador externo

Maceió, AL, 13 de maio de 2021.

DEDICATÓRIA

Não poderíamos iniciar de outra forma se não fosse dedicando este trabalho a nossa professora e orientadora, Prof^ª Dra. Elvira Simões Barreto, pelo acolhimento carinhoso, paciência e sensibilidade. Ela soube trabalhar conosco e nos guiar até o término de nossa pesquisa. Seremos eternamente gratas por isso. Lembraremos sempre e com muito afeto deste momento tão particular de nossas existências, ao qual a professora se fez presente, segurando em nossas mãos até o fim.

O fim deste ciclo também é celebrado pela dedicatória mútua que as autoras deste trabalho se fazem. Nós, Joaquina Rocha e Maria Fernanda Queroz, que em momentos delicados de nossas vidas nos acolhemos e resolvemos, com cuidado e olhar sensível às questões emocionais e psicológicas apresentadas por cada uma, enaltecemos nossa parceria remando juntas até o fim, independentemente de onde esse fim fosse nos levar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente e carinhosamente aos meus pais, que não tiveram condições e nem oportunidade de estudar, mas se empenharam ao máximo para que comigo fosse diferente. Gratidão por me lembrar da importância dos estudos e me manter de pé quando a minha vontade era de permanecer no chão.

A meu filho deixo um agradecimento mais que especial, pois ele sempre me apoiou, mesmo nos momentos de ausência, deixando claro que entendia que eu precisava estudar para construir um futuro melhor para NÓS!

À minha tia Givanete e ao meu tio Zé, por todo incentivo para seguir em frente e não desistir, mesmo diante das adversidades. Aos meus primos, primas e familiares em geral, pelo apoio e motivação desde o princípio, fortalecendo em mim a crença de que eu era capaz de chegar ao fim.

Não poderia deixar de agradecer às duas turmas nas quais fui inserida durante a graduação: ambas me acolheram e me ensinaram muito sobre as mais diversas coisas, principalmente sobre humanidade.

Para além das turmas, agradeço aos nossos mestres e doutores, aqueles que chamamos apenas de professores, que tive a oportunidade de conhecer e conviver durante minha formação. A todos minha eterna gratidão! Jamais me tornaria uma profissional capaz se não tivesse recebido tanto carinho e ensinamento por parte destas e destes.

Por fim, e não menos importante, dedico com carinho e com gratidão imensa este trabalho a uma destas doutoras que tive a honra de chamar de professora: à Telma Sasso, uma grande profissional que me ensinou muito sobre a profissão para além das paredes da universidade. Ela foi responsável por me mostrar aspectos práticos do funcionamento do Serviço Social, possibilitando a minha percepção de seu funcionamento na realidade, me levando a construir uma visão mais nítida do que é “fazer o Serviço social” em nosso cotidiano, quando formos profissionais atuantes.

Maria Fernanda da Silva de Queros

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos pela minha família. Primeiramente, agradeço às minhas mães. À minha Maria de Fátima, que abdicou de uma parte da sua vida para poder criar seus quatro filhos sozinha, dando-lhes oportunidades de frequentar a escola e ter condições confortáveis de viver. A ela dedico minha educação, pois sempre me ensinou o que é “certo” e o que é “errado”, deixando claro que a única coisa que ela poderia deixar para mim e para meus irmãos eram os estudos. À Marlene Rodrigues, que ajudou a me criar e me proporcionou oportunidades maiores de estudo, além de ter me ensinado, ao seu modo, a importância da educação para independência da mulher.

Agradeço ao meu pai, José Edson, que escolheu ser meu pai e que sempre puxou a minha orelha para estudar. Ensinou-me a ler e escrever, sempre cheio de amor e carinho, assim como também me ensinou muito sobre a racionalidade. Agradeço ao meu irmão e às minhas irmãs: Elielson Nascimento, Jeane Nascimento, Elaine Nascimento, Danubia Rodrigues e Camila Rodrigues, que sempre me apoiaram, estenderam a mão e me deram amor. Devo um agradecimento especial à minha irmã Maria Inajal, que desde o IFAL esteve comigo. Muitas das vezes, éramos apenas nós duas, aprendendo a conviver e construindo um forte laço de amor e admiração. Agradeço também aos meus sobrinhos e sobrinhas: Sarah Rodrigues, Eduarda Nascimento, Joaquim Rodrigues, Julia Rodrigues, Jonas Nascimento, Micael Nascimento, Gabryella Nascimento e Guilherme Nascimento. Tenho uma imensa gratidão a eles que sempre foram meu escape, meu afago e minha luz.

Por fim, agradeço a todos meus amigos e minhas amigas, os que estão comigo e aos que passaram pela minha vida, pois sem eles e elas talvez nem estivesse aqui neste plano. Um agradecimento especial à minha amiga Pâmela Mello, que sempre foi minha confidente e nunca saiu de perto de mim; ao Raniel Oliveira, meu melhor amigo, que perto ou longe, me quer muito bem; à Luana Pinho, que sempre me ouve e toma as maiores cachaças comigo e para Ariane Lima, que está comigo ao longo do processo acadêmico, me aguentando em todas as crises e me inspirando a continuar.

Maria Joaquina do Nascimento Rocha

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste na análise de questões de gênero e direitos humanos presentes nos Planos Nacionais de Educação (PNE's) das décadas de 2000/2010 e 2014/2024, visto que tais planos se configuram como a principal política pública educacional no Brasil, indicando para os períodos de tratam as discussões pertinentes no âmbito escolar, considerando a escola como espaço de múltipla diversidade social e de construção do pensamento reflexivo-crítico. Para que a realização deste se fizesse possível nos utilizamos de pesquisas bibliográficas buscando desde livros mais clássicos aos mais contemporâneos, de autores diversos e renomados, aos quais debatessem a temática de uma forma mais crítica e com uma visão que se assemelhasse á nossa, além destes trouxemos também pesquisa baseada em documentos de programas educacionais e constitucionais, disponibilizados nos sites governamentais e em bibliotecas públicas e/ou virtuais. Destarte, o trabalho aborda a importância dos tratados internacionais de direitos humanos na defesa dos direitos das mulheres e transgêneros na educação, o que evidenciou que a legislação brasileira ainda não contemplou de forma abrangente esta temática, apesar dos PNE's, tratados internacionais e políticas públicas debaterem acerca do respeito e tolerância a presença das mulheres e transgêneros nos ambientes escolares.

Palavras-chave: Educação. Igualdade de gênero. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze gender and human rights issues present in the National Education Plans (PNE's) of the 2000/2010 and 2014/2024 decades, since these plans are configured as the main educational public policy in Brazil, indicating for the periods they deal with pertinent discussions in the school context, considering the school as a space of multiple social diversity and construction of reflective-critical thinking. In order to make this possible, we used bibliographic searches, ranging from more classic books to more contemporary ones, from different and renowned authors, who discussed the theme in a more critical way and with a vision that resembled ours, in addition to these. we also brought research based on documents from educational and constitutional programs, made available on government websites and in public and / or virtual libraries. Thus, the work addresses the importance of international human rights treaties in defending the rights of women and transgender people in education, which showed that Brazilian legislation has not yet comprehensively addressed this issue, despite PNE's, international treaties and public policies debating about respect and tolerance for the presence of women and transgender people in school environments.

Keywords: Education. Gender equality. National Education Plan.

1 INTRODUÇÃO	9
2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	12
2.1 Historicidade da Política de Educação	12
2.2 A educação sob o prisma constitucional	18
2.3 A mulher na história da educação brasileira	23
2.4 Gênero e Direitos Humanos na Educação Brasileira	26
3 ESTUDO COMPARATIVO DOS PLANOS DE 2001 / 2010 E DE 2014 / 2024	35
3.1 Historicidade do Plano Nacional de Educação no Brasil	36
3.2 Contexto Conjuntural para a implementação do plano nacional de educação de 2014/2024	38
3.3 Diferenças entre PNE 2001/2010 e 2014/2024 no âmbito de Gênero e Direitos Humanos	40
4 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem passado nos últimos anos por inúmeras mudanças no âmbito da educação, mas ainda traz consigo a reprodução de desigualdades de gênero. As mulheres e transgêneros¹, apesar de terem o direito a uma educação gratuita e universal, conforme reza a Constituição Federal (CF) de 1988, sofrem diversas discriminações nos ambientes educacionais, como também há pouco empenho por parte do Estado na estruturação de políticas que promovam a igualdade de condições para que mulheres, pessoas homoafetivas e transgêneros se desenvolvam como sujeitos sociais.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) desenvolveu a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), primeiro documento que trata dos direitos humanos, com a finalidade de resguardá-los e assim banir quaisquer intervenções nos direitos fundamentais – como o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à integridade física (MBAYA, 1997). No preâmbulo da DUDH consta que a educação é meio de promoção do respeito às liberdades e aos direitos humanos. No mesmo sentido, Claude (2005) assegura que a educação, além de promover o conhecimento, faz parte do desenvolvimento da dignidade humana e está em uma relação estreita com aspectos econômicos, sociais e culturais.

Sendo assim, temos acordo com Paulo Freire (1967) quando o autor afirma que a educação é um instrumento que possibilita ao ser humano mudar seu destino, refletir sua sociedade e enxergar sua responsabilidade enquanto ser social. Por meio da educação é possível compreender as desigualdades sociais e dialogar sobre as possibilidades de enfrentá-las, para que assim se alcance a real igualdade social para um desenvolvimento humano equânime. Os debates em torno da educação tornaram-se necessários em diversos eixos, principalmente no que se refere ao combate ao analfabetismo brasileiro, a busca da garantia da qualidade educacional em nível nacional e a redução dos índices de discriminação de gênero nas escolas.

Entretanto, é relevante acentuar que o acesso às entidades educacionais pela população brasileira ao longo da história, não ocorreu de forma igualitária entre homens e mulheres, como também não existiu um diálogo entre pais, educadores e entidades públicas, uma vez que, a mulher, pela cultura patriarcal machista, por questões familiares, por muito tempo foi vetada e desestimulada a participar do cotidiano escolar para

¹ Transgênero é toda pessoa que se enxerga como sendo pertencente do sexo oposto ao seu biológico, se caracterizam-se como sexo oposto, e se autorem conhecem como pertencentes ao sexo oposto (GALLI, et al, 2013; DIEGUEZ, 2016).

exercerem atividades domésticas.

Apesar da escola dever ser um espaço público, democrático, de participação e discussão social, no qual são despertadas inúmeras discussões e debates de diversas naturezas pela comunidade escolar, a temática gênero² ainda tem sido um tabu entre educadores, alunos, pais e toda a sociedade, haja vista que, há um errôneo pensamento de grande parte da massa social de que gênero está associado ao estímulo da vida sexual (SOARES; MONTEIRO, 2019).

É necessário pontuar que as discussões sobre gênero² estão presentes na história da humanidade, marcadas por lutas das minorias para se alcançar uma igualdade de direitos. Nos dois últimos séculos, muitos tratados internacionais e leis brasileiras buscaram discutir a importância da inclusão social e equiparação dos direitos à educação de homens e mulheres, pois por muito tempo os indivíduos do gênero feminino, transgêneros e LGBTQI+(Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo e outras nomenclaturas), foram tratados como inferiores e subordinados aos costumes preconceituosos e sexistas de uma sociedade patriarcal e heteronormativa (BUTLER, 2003).

No Brasil, depois de diversas discussões de cunho político, foi instituído no ano de 2000 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) que teve como objetivo estabelecer diretrizes, metas e estratégias de melhoria no índice de qualidade da educação. O referido plano foi desenvolvido para vigorar por 10 anos, tendo seu término de vigência em 2010. Entretanto, o novo PNE que deveria ter sido aprovado para o ano de 2011 só foi criado em 2014, o qual vigorará até o ano de 2024.

Os PNE's também buscaram fazer algumas observações acerca das questões de gênero, trazendo o princípio da igualdade de sexo presente na Constituição como um dos objetivos para as escolas com fito de reduzir o índice de desigualdade de gênero. Entretanto, não ficou explícito no texto destes dois planos educacionais como as escolas deveriam lidar com as questões de gênero e transgêneros para se alcançar de fato uma igualdade, sendo esta temática discutida por diversos profissionais e pesquisadores da área educacional e das ciências sociais e comportamentais.

Partindo dessas noções, o objetivo principal deste trabalho é promover uma reflexão crítica acerca dos desafios para a implementação do PNE 2014/2024. Entretanto,

² Entendemos gênero como “conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual anatomofisiológica e que dão sentido, entre outras coisas, à satisfação dos impulsos sexuais, à reprodução da espécie humana e em geral ao relacionamento entre as pessoas” (BARBIERI, 1991).

para atingi-lo é necessário apreender as diferenças dos PNE's promulgados nos de 2001 e 2014; identificar quais os avanços no âmbito dos direitos humanos no PNE de 2014; e promover uma reflexão acerca das principais polêmicas no PNE de 2014.

Neste sentido, o presente trabalho é composto por duas seções com subtópicos referentes à historicidade da educação brasileira; a abordagem constitucional da educação; as dificuldades na instituição do primeiro PNE; a necessidade da discussão de gênero nas unidades escolares a partir da análise dos direitos humanos internacionais; a abordagem das questões de gênero nos PNE's de 2000/2010 e 2014/2024. Por fim, é apresentada uma seção de considerações finais na qual são elencadas algumas reflexões acerca dos desafios para se alcançar uma efetiva igualdade de gênero na sociedade brasileira e as referências utilizadas.

Do ponto de vista metodológico, executamos uma pesquisa bibliográfica com autores como, Paulo Rennes Marçal Ribeiro e Maria Luisa Santos Ribeiro, ambos apresentando em suas obras estudos acerca da evolução histórico - sociocultural de nosso país tecendo uma ligação entre esta e a legislação vigente à época, por considerarmos as obras destes de muita relevância para nosso tema, além destes trouxemos ainda a ilustre Guacira Lopes Louro, doutora em educação que em 2012 recebeu o prêmio Paulo Freire, e que tem uma vasta lista de livros, capítulos e artigos publicados, em sua grande maioria abordando gênero e sexualidade, sendo na contemporaneidade a autora mais indicada para quem busca estudar este campo, não podíamos deixar de trazer ainda, a não menos ilustre autora Judith Butler, filósofa e uma das principais teóricas contemporâneas do feminismo, inclusive Butler foi uma das responsáveis por discutir e desconstruir alguma das teorias feministas acerca de gênero. Também foi necessário desenvolver uma pesquisa documental nos Planos Nacionais de Educação referentes ao período estudado, assim como nos debruçamos na análise da legislação referente ao nosso tema.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A presente seção traz uma análise histórica sobre a implementação da educação no Brasil, identificando quais as principais medidas adotadas pelo Estado para garantir à população acesso de forma igualitária. Para tanto, foi traçada a seguinte rota metodológica: fazer um apanhado sobre as discussões políticas sobre educação no país; identificar como as constituições trataram do direito à educação; observar o percurso e os acontecimentos históricos que foram enfrentados para se instituir o Plano Nacional de Educação (PNE); e analisar como os tratados internacionais discutiram as questões de gênero e direitos humanos na educação.

Os primeiros modelos de educação implementados no Brasil possuem raízes nos moldes de ensino europeu, trazidos pelos portugueses, nos quais os homens eram privilegiados para usufruir de tal direito. A inserção da mulher nas políticas públicas de educação brasileira abrange um longo percurso histórico de lutas e conquistas. Na mesma trilha, as pessoas transgêneros foram tratados como indivíduos invisíveis nos projetos educacionais devido ao preconceito que perdura na sociedade no presente.

No contexto internacional, as discussões sobre gênero fizeram parte de vários documentos legais proferidos por entidades como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e em diversas reuniões da ONU. O Brasil ratificou muitos tratados de direitos humanos internacionais, se responsabilizando pela implementação de medidas para reduzir as desigualdades entre homens e mulheres no ambiente escolar, porém, o que percebemos é que esse ativismo não saiu do papel.

2.1 Historicidade da Política de Educação

A colonização do Brasil por Portugal deixou profundos traços portugueses e europeus em todos os aspectos da sociedade brasileira, fazendo com que o perfil de país colonizado ultrapassasse o territorial e geográfico, nos assombrando até a atualidade no modo subserviente ao estrangeirismo com que operamos nossas políticas, nossa economia, cultura e história. A educação escolar brasileira, não fugiu à regra, tendo sua gênese no período colonial, com a vinda da Companhia de Jesus e perpassa até a atualidade com características de uma educação de submissão e ensino acrítico (RIBEIRO, 1993a).

Os jesuítas, como eram designados os membros pertencentes à Companhia de Jesus, chegaram ao Novo Mundo em 1549, acompanhados de quatro membros do clero, eram

liderados pelo padre Manoel de Nobrega e desembarcaram junto com o primeiro governador-geral da colônia, Tomé de Souza, a mando do Rei João III (RIBEIRO, 1992b). Os missionários desembarcaram no Brasil Colônia com um objetivo diferente daquele que originou sua criação. Chegaram nestas terras com a missão de catequizar os nativos para ganhar fiéis em meio ao declínio da Igreja Católica e de educar os indígenas e colonos para terem o perfil desejado pelos Impérios Ibéricos naquele período histórico. Esse é o contexto do nascimento da educação brasileira: Brasil quinhentista, marcado pelo latifúndio, de economia agrícola e mão de obra escrava. Como bem nos mostra Ribeiro (1993a, p. 15),

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante.

A educação escolar jesuítica a priori se restringiria à catequese e instrução dos indígenas, voltados aos interesses dos colonizadores. Mas, como a Companhia de Jesus era a única “instituição” habilitada à educação escolar, coube a ela também o ensino dos filhos dos colonos do Novo Mundo, fazendo com que o ensino jesuítico se voltasse para este público com a finalidade de arrecadar fundos financeiros e formar sacerdotes (RIBEIRO, 1993a).

O ensino jesuítico era composto pelo “aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever” (RIBEIRO, 1992b, p.23) e tinha como opcional “o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa” (RIBEIRO, 1992b, p.23). A parte da condição opcional, na verdade, acabou se tornando opcional apenas para os filhos dos colonos, que se letravam na aula de gramática e viajavam para a Europa, para depois voltar e administrar a colônia. Aos indígenas, ficou a imposição de aprendizado profissional e agrícola, para poder manter a colônia dando lucro à metrópole. Eram excluídos da educação da Companhia de Jesus: as mulheres, pois eram relegadas aos afazeres domésticos; os negros, que eram escravizados; e os filhos mais velhos dos colonos, pois esses últimos cuidariam das terras do pai (RIBEIRO, 1992b).

Com esse formato educacional, os jesuítas contribuíram para a pacificação e submissão dos indígenas aos colonizadores, garantindo a adequação dos nativos como mão de obra para os interesses da colônia, contribuindo assim com o lucro da Coroa Portuguesa

e, por consequência, da Europa. Além disso, a educação jesuítica construiu a base da educação escolar brasileira, “voltada para a formação da elite dirigente” (RIBEIRO, 1993a, p.16) e acrítica, para garantir a manutenção da classe dominante no poder e a alienação da classe subalterna.

A base da educação jesuítica estendeu suas raízes até os dias atuais, nos traços da nossa educação que não incentiva a reflexão crítica e tampouco o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora, além do envolvimento religioso que se faz presente na construção das leis e políticas educacionais.

A condução da educação escolar brasileira pela Companhia de Jesus teve fim em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil Colônia pelo Marquês de Pombal, cuja administração ficou marcada pelo rigor de sua “mão de ferro” (RIBEIRO, 1993a). Assim sendo, Pombal estabeleceu uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil com a retirada da educação das mãos da Igreja, estabelecendo o início do ensino “pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1993a, p. 16). Entretanto, mesmo com as reformas pombalinas, quase nada se mudou na base da educação escolar no Brasil Colônia e posteriormente Imperial. Conforme nos explica minuciosamente Ribeiro (1993a, p. 16),

mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Regias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses.

As tropas napoleônicas invadiram Portugal no fim do ano de 1807, com o intuito de bloquear toda a Europa, deixando os ingleses ilhados. O fim último dos planos de Napoleão e da política estabelecida com a Revolução Francesa era levar a Inglaterra ao colapso econômico, fazendo com isso da França a nação hegemônica na Europa. Portugal era uma nação economicamente dependente da Inglaterra, o que levou Dom João VI a não cumprir integralmente a ordem de Napoleão Bonaparte e não realizar o fechamento dos portos para os ingleses. Em troca, a Coroa Portuguesa teve a escolta inglesa até o Brasil, fugindo da retaliação francesa (MEIRELLES, 2015).

A chegada da Corte portuguesa ao Brasil em 1808 provocou o desenvolvimento da vida urbana e mudanças administrativas em toda a Colônia, visto que o Brasil passou então a ser a sede do Império Português, sendo o Rio de Janeiro promovido de capital da colônia para capital imperial. Com isso, houve a necessidade de avanços intelectuais e culturais

com interesse da aristocracia colonial. Segundo Ribeiro (1992b, p. 40), podemos enumerar os seguintes avanços:

[...] a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 — franqueada ao público em 1814), Jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (A Gazeta do Rio), em 1812, a primeira revista (As Variações ou Ensaios de Literatura), em 1813, a primeira revista carioca — O Patriota.

No campo educacional, a vinda da família real portuguesa para o Novo Mundo ocasionou a necessidade de formação de mão de obra mais preparada, além de diversificada. Ribeiro (1992b, p. 40:41) nos mostra que essa demanda é responsável pela criação de várias escolas que atendessem a necessidade de formação militar, como a “Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar (que em 1858, passou a chamar-se Escola Central; em 1874; Escola ‘Politécnica, e hoje é a Escola Nacional de Engenharia) ”. No mesmo sentido, a Bahia passa a sediar em 1808 o curso de cirurgia, instalado no Hospital Militar, além dos cursos de cirurgia e anatomia, sediados no Rio de Janeiro, cidade que no ano seguinte passa a organizar o curso de medicina (RIBEIRO, 1992b).

Seguindo a mesma lógica, após a revogação do Alvará de 1785, que foi responsável pelo fechamento de todas as fábricas na colônia, são criados variados cursos voltados para formação de mão de obra civil especializada para as áreas de economia, agricultura e indústria. Destaca-se neste período a criação da escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, criada em 1812, em Minas Gerais. Destacam-se também os diversos cursos sediados na Bahia, criados entre 1808 e 1818 (economia, agricultura, com estudos de botânica e jardim botânico anexo; química, que abrangeu química industrial, geologia e mineralogia; e desenho técnico).

Na capital do Império, Rio de Janeiro, foi estabelecido o laboratório de química em 1812, além do curso de agricultura em 1814 (RIBEIRO, 1992b).

É importante pontuar que o interesse da aristocracia brasileira colonial em desenvolver o ensino superior para a elite assumir os cargos administrativos não muda a base da educação, não revoluciona em nada a educação escolar, que continuou com a maioria da população iletrada e sem acesso aos novos centros do saber (RIBEIRO, 1993a).

Já na constituinte de 1823, conforme nos mostra Chizzoti (2005 *apud* Moura, 2013, p.01), destacava-se um discurso de D. Pedro I, que apontava interesse em criar uma legislação especial para os “estudos públicos”, como denominava à época, na qual

inclusive, se propõe um concurso para definir qual seria o melhor “tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira”, este ao final sendo condecorado.

Ainda nesta conjuntura, Martin Francisco, presidente da província de São Paulo, apresenta à comissão de instrução da constituinte um plano, de instrução pública, onde a escolaridade se organizava em graus e tinha por base as ideias do filósofo e matemático Marquês de Condorcet, ferramentando-se nas ideias de liberdade e igualdade. Porém, a constituinte de 1823 não só fracassou como acabou impedindo a expansão dos debates em prol de um plano geral, ou de algo que se assemelha-se a uma legislação educacional, o que acabou sendo determinante para a origem simplista de uma lei da educação em 1827 (CHIZZOTI, 2005 *apud* MOURA, 2013).

Em 15 de Outubro de 1827, foi promulgado um decreto imperial que tratava da primeira lei geral relativa ao ensino elementar, ou lei geral da educação, como ficou posteriormente conhecida. Foi decretada por D. Pedro I e tornou-se um marco na educação imperial. A lei abordou de forma simples e objetiva, os mais diversos assuntos da educação, pautando desde a descentralização do ensino até as escolas para meninas, deixando claro a divisão, por gênero, do conteúdo a ser lecionado em sala. O grande feito desta legislação teria sido a descentralização do ensino ao mandar criar escolas de primeiras letras (ensino fundamental), em todas as cidades. Foi também por causa desta lei que se determinou o dia do professor em 15 de outubro (CHIZZOTI, 2005 *apud* MOURA, 2013).

Segundo Castanha (2006), os liberais conseguiram aprovar, em 12 de agosto de 1834, o chamado Ato Adicional, que delegou poderes às câmaras municipais e às províncias, e, sendo desta forma, tais poderes passaram a legislar e organizar diversos setores da administração pública, inclusive a instrução primária e secundária. Apesar de seu papel descentralizador, não se revogou a lei geral de 1827. Com a ideia de descentralização educacional, iniciou-se a concorrência e a duplicidade nas redes de ensino, em que a primária ficava sob responsabilidade da província e às secundária e superior sob a tutela federal, e assim seguiu-se do Império até a República Velha.

Moura (2013) alega ainda que, devido às moderadas arrecadações de impostos das províncias, pouco se fez pela educação naquela época e, desta forma, a escassez de escolas e professores era predominante. Mesmo após proclamada a república, tal realidade não se transformou consideravelmente. Ainda de acordo com Moura (2013, p.02),

Apesar de reformas empreendidas por Benjamin Constant (1890), Epitácio

Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911) e Calos Maximiliano (1915), somente durante a década de 1920 o debate educacional ganha amplitude social e escapa a discussões mais setorializadas.

No ano de 1890, um ano após a Proclamação da República, deu-se a reforma da instrução pública, fomentada pelo então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant. Tratava-se da primeira reforma educacional do período republicano. De acordo com Seki e Machado (2008), Constant teria sido um dos nossos intelectuais da época influenciados pela corrente filosófica do positivismo³, fundada por Augusto Comte. Ainda que positivista, o ministro aplicou em sua reforma alguns diferenciais que divergiam do proposto por Augusto Comte. Como exemplo, temos o fato de que a fundamentação da educação na ciência foi predominante em sua reforma.

A reforma de Benjamin Constant aconteceu em um período de muitas mudanças tanto no cenário político, quanto no social e, conseqüentemente, na economia. Benjamin Constant, objetivava com sua reforma resolver problemas que se estendiam desde o período imperial. Foi durante o ministério de Constant que se criou um regulamento para a Instrução primária e secundária, tornando propício o crescimento do ensino público e do desenvolvimento de instituições culturais.

Benjamin Constant acreditava na educação como principal pilar da cidadania e, por isso, dedicou-se às reformas educacionais, tanto da escola militar, quanto da escola não-militar, desde a educação primária até a secundária.

Benjamin Constant tinha como princípios de sua reforma a liberdade, a gratuidade e a laicidade na educação. A questão da moral nesta sociedade era bastante forte e isso se refletia nas questões relativas à educação. O peso do debate moral era tal que em sua reforma Constant estabeleceu a instrução moral e cívica como disciplina a ser lecionada com mais afinco pelos professores, conforme lemos no parágrafo único do regulamento da Instrução Primária e Secundária: “A instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto grão a atenção dos professores” (DECRETO Nº 981, 1890). Desta maneira, com a reforma realizada por Benjamin Constant, pudemos perceber que, além de romper com o modelo humanista de ensino do Brasil Colonial, estávamos adotando um modelo de ensino positivista, seriado, obrigatório, enciclopédico e gratuito.

Cumpramos destacar que os modelos de educação adotados ao longo da história brasileira refletem as características da sociedade em suas respectivas épocas, o que infere-

³ O positivismo foi uma corrente teórica criada pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857) que defendia que a regra para o progresso social seriam a disciplina e a ordem.

se que as práticas educacionais não possuem linearidade de aplicação, estando em um contínuo processo de construção e reformulação. Neste sentido, Paulo Freire observou que:

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, p. 88, 1987).

Nesse sentido, sendo a educação um direito social, o Estado vem adotando inúmeras políticas públicas para alcançar um ensino de qualidade nos diversos níveis educacionais, principalmente no que diz respeito à educação básica, uma vez que, existem múltiplas deficiências relacionadas, sobretudo, ao índice de evasão escolar, às desigualdades sociais e de gênero, a discriminação e entre outras a serem corrigidas. Buscaremos apresentar a seguir as alterações ocorridas no âmbito educacional decorrentes das cartas magnas brasileiras.

2.2 A educação sob o prisma constitucional

O direito à educação no Brasil sofreu ao longo do tempo inúmeras alterações, sobretudo, em razão dos diferentes contextos históricos pelos quais passou nossa sociedade. Na atualidade, é sabido que tal direito está categorizado na Constituição Federal de 1988 como fundamental ao ser humano, sendo o Estado o principal responsável em promovê-lo e levá-lo a todo e qualquer cidadão brasileiro. Esta conquista, porém, resulta das experiências constitucionais anteriores em tratar-se sobre o assunto. Assim, buscaremos fazer um resgate deste histórico a seguir, evidenciando os principais elementos que são pertinentes à nossa pesquisa.

A primeira Carta Magna brasileira foi outorgada em 1824, quando o país finalmente alcançou sua era imperial com Dom Pedro I. Nesse período temos o início de uma grande discussão, objetivando a organização de uma educação em nível nacional (VIEIRA, 2007). Contudo, a CF/1824 trata da educação em apenas dois ditames legais inseridos no art. 179: o parágrafo 32, expressando que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32); e em seu parágrafo 33, que versa sobre a criação de

“Colégios e universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes” (art. 179, § 33).

De acordo com Stephanou e Bastos (2005), a CF/1824, ao tratar das garantias e dos direitos civis e políticos de seus cidadãos, aponta de forma expressa em seu texto, através do art. 179, o direito à educação escolar. Entretanto, o conceito de cidadão à luz da constituição em destaque excluía parcelas da sociedade, pois estavam excluídos: os negros (ainda tidos como propriedade privada, embora abolidos do regime escravagista); as mulheres (responsáveis apenas pelas tarefas caseiras) e mesmo direito ao voto masculino excluía os que não possuíam uma renda significativa, assim como também os religiosos de claustros e os que não fossem adeptos ao catolicismo não poderiam exercer mandatos.

Não obstante, vale ressaltar que ainda não existia, no momento de sua promulgação, a descentralização das atividades escolares para que de fato houvesse a efetivação dos ditames legais. Tal situação se resolveu apenas em 1828 com a edição de uma lei que estabeleceu a construção de “escolas de primeiras letras” nas vilas e cidades e, nos centros mais povoados, a criação de “escolas de meninas” sob controle das Câmaras Municipais (TEIXEIRA, 2008, p. 149). Entretanto, conforme Newton Sucupira (2001), tais medidas foram inexpressivas, principalmente, pela quase inexistente atração de professores ao projeto, além dos baixos vencimentos determinados ao trabalhador escolar.

Em 1834, foi editado o Ato Adicional nº 16, anexado a constituição, o qual estabelecia a transferência de responsabilidades da educação de segundo grau para as Assembléias das Províncias, de modo que, estas seriam responsáveis por legislar e promover a instrução pública, não compreendendo todavia, as instituições já existentes, os cursos jurídicos e as faculdades de medicina (TEXEIRA, 2008).

Desta forma, compreendemos que mesmo a primeira constituição do Brasil tendo admitido o direito à educação escolar a seus cidadãos, o contexto em que surgiu, ainda arraigado de preconceitos e discriminações, excluía grandes contingentes da população, uma vez que estes não eram contemplados pela cidadania. Além disso, o acesso ao ensino superior continuou nas mãos dos privilegiados, a burguesia e os nobres do império.

Em 1891 a era imperial cede lugar ao regime republicano e o modelo federativo de organização do Estado. Temos então a CF/1891 que, contrariando sua predecessora, foi resultado de discussões entre os representantes do povo, a fim de criar um Estado livre e pautado sob ideais democráticos, tendo como uma de suas principais características a distinção entre igreja e Estado (BULHÕES, 2009).

A CF/1891 estabelece como atividade privativa do Congresso Nacional “legislar

sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União” (BRASIL, 1891, art. 34, inciso 30), ressaltando-se, entretanto, que sua incumbência limitar-se-ia a esfera da União. Já em seu art. 35, a Constituição de 1891 adiciona, de forma não privativa, às atribuições do Congresso Nacional “Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias [...]” (art. 35, inciso 2º); criar instituições de ensino “[...] superior e secundário nos estados” (BRASIL, 1891, art. 35, inciso 3º); fornecer o ensino secundário no Distrito Federal (BRASIL, 1891, art. 35, inciso 4º). Por fim, cabe destacar a decisão da constituinte em tornar o ensino laico, medida inédita no ordenamento brasileiro, na CF/91 dispondo que seria “[...] leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891, art. 72, § 6º).

A nova Magna-Carta, indiscutivelmente, trouxe mais dispositivos legais sobre a educação e sua estruturação do que a anterior, entretanto, ainda muito incipiente e distante da estrutura atual, conforme reitera Venâncio Filho (2014), “[...] a Constituição de 1891, ao criar o presidencialismo no Brasil e ao estabelecer o sistema federativo, foi muito tímida e cautelosa em matéria de educação [...]”.

Destarte, é apenas na década de 30 que o país sofre uma nova revolução em seu ordenamento jurídico, nascendo em 1934 a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, trazendo consigo uma nova perspectiva para a educação em seu artigo 149:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, art. 149 - *caput*)

Foi a primeira Carta Magna brasileira a reconhecer a universalidade do acesso ao ensino por todos os seus cidadãos, sem distinções, bem como aos estrangeiros residentes no país, além de atribuir a responsabilidade em educar não somente ao Estado, considerando também a família como um de seus viés. Dessa forma, o Brasil, por intermédio da União, possui o dever de construir e custear escolas em todos os níveis do ensino (BRASIL, 1934, art. 150).

A Constituição de 1937, por sua vez, foi a segunda Magna-Carta brasileira outorgada excluindo a opinião popular no seu desenvolvimento. Tal Lei Maior pode ser considerada como um retrocesso em relação a sua antecessora, sobretudo, em relação à educação. De acordo com Stephanou e Bastos (2005), a CF/37 removeu muitos dos

ditames legais revolucionários contidos na Constituição de 1934, a exemplo, pode-se citar a desvinculação de impostos destinados exclusivamente ao financiamento do ensino e a repressão sobre o direito à manifestação do pensamento.

Apontamos que, uma das mudanças mais expressivas da CF/37, disciplinada em seu art. 129, foi a retirada do dever primário do Estado na educação das crianças e dos jovens, garantindo-lhes apenas o dever subsidiário, quando estes não possuírem recursos suficientes para ingressar em instituições particulares, sendo o setor público, a luz do texto constitucional, o principal responsável pela educação profissional dos mais carentes (BRASIL, 1937, art. 129).

Dessa forma, as principais ideias de reforma educacional da constituição em questão possuem caráter centralizador, específico do regime ditatorial ao qual era realidade à época. Por isso, identificamos além da forte censura, o controle da população e a imposição do patriotismo, identificamos também que a educação foi tratada com pouca importância, quase que do mesmo modo como fora disciplinada na era imperial.

Os anos seguintes foram marcados por batalhas a fim de reaver a liberdade e levar a cabo o regime imposto à sociedade. É nesse contexto que no dia 18 de setembro foi promulgada a Constituição Federal de 1946, retomando boa parte dos princípios legais antes vistos na CF/34, como: a vinculação de impostos ao custeio da educação, diferenciação entre o público e o privado e o direito ao ensino primário de forma gratuita (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

No mesmo moldes da CF/34, a nova Lei Maior torna de volta o direito à educação universal aos brasileiros e aos estrangeiros que residem no país, além de definir, novamente, como responsáveis pela educação o Estado e a família de forma complementar. Conforme o próprio texto constitucional: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (BRASIL, 1946, art. 166).

É importante ressaltar que, por intermédio da CF/46, surgiu no ordenamento jurídico brasileiro a Lei 4.024/64, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo consigo a previsão legal do Plano Nacional de Educação - PNE, já existente em 1962 embora complementado e implementado apenas em 1966 pelo conselho Federal de Educação - CFE, tendo como principal objetivo exteriorizar os fundamentos da legislação supracitada: a universalidade do direito tutelado (educação) e a igualdade de oportunidades (BULHÕES, 2009).

A conquista da democracia, pela Constituição de 1946, entretanto, durou pouco

mais de 20 anos, com o golpe de estado de 1964 a nação brasileira vivenciou novamente o autoritarismo, desta vez, impulsionado pelos militares. A ditadura teve seu alicerce em um novo marco legal: a Constituição Federal de 1967, a qual vigorou até meados dos anos 80. Todavia, cabe destacar que no contexto ao qual foi concebida, as limitações de liberdade não estavam em seu ápice, de modo que, conservou muitos dos princípios postos pela constituição anterior (VIEIRA, 2007).

No que tange a educação, a nova Constituição manteve em seu texto o espírito da CF/46, quando estabelece a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação à União (BRASIL, 1967, art. 8º, “q”), a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (BRASIL, 1967, art. 168, § 3º, II), o ensino religioso como matéria facultativa no primário e médio, ofertadas nos horários normais (BRASIL, 1967, art. 168, § 3º, II). É importante destacar ainda a possibilidade de intervenção estatal sobre o município que, por ano, não destine no mínimo 20 por cento da sua arrecadação no primário, trazida pela Carta Magna de 1967 (BRASIL, 1967, art. 15).

Dessa forma, a educação continua sendo um direito de todos na CF/67 e regido sob os mesmos princípios da constituição anterior, entretanto, alguns adendos foram adicionados por meio da Emenda constitucional Nº 1/69, a nova redação do art. 176, além de estabelecer a universalização do direito à educação antes posto, traz um termo inovador na história constitucional do Brasil, a educação nesse momento passa a constituir um dos deveres do Estado (BRASIL, 1967, art. 176).

Após 20 anos de intervenção militar, os brasileiros finalmente retomaram a liberdade. Em clima de democracia, incorporando aqueles excluídos historicamente no processo de discussão, nasce a atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã é a mais expressiva no que concerne aos direitos fundamentais, cuja educação está inserida como um direito social, conforme o texto constitucional: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, art. 6º).

A perspectiva da educação trazida pela primeira vez em 1934, retomada nas Constituições de 1946 e 1967, é reafirmada pela atual constituição de forma mais ampla em seu art. 205, disciplinando que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). Destarte, além de ampliar o direito à educação, a CF/88 define os princípios basilares do ensino escolar brasileiro, dentre eles a garantia do acesso e permanência na escola, a valorização dos profissionais do ensino escolar e a democracia na gestão ensino (BRASIL, 1988, art. 206).

Não obstante, o poder público tem o dever de efetivar a educação mediante, dentre outros mecanismo, a garantia de acesso gratuito e obrigatoriedade do ensino fundamental, compreendendo a faixa etária de 4 aos 17 anos, assegurando inclusive a gratuidade do ensino para todos os que não ingressaram na idade estipulada; a educação especial aos deficientes com preferência na rede regular de ensino; o ensino em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos; a criação do ensino regular noturno, adequado às necessidades do estudante (BRASIL, 1988, art. 208).

Percebemos com a análise da questão da educação nas constituições brasileiras que vivemos em uma sociedade erguida por uma classe dominante representada por homens brancos, oriundos de famílias tradicionais. Deste modo, os extratos minoritários da sociedade, que historicamente tiveram sua cidadania negada, têm alcançado avanços significativos na efetivação do acesso à educação muito recentemente. A seguir, buscaremos evidenciar um pouco da trajetória das mulheres e pessoas transexuais em relação à educação no Brasil, visto que estes grupos são o alvo de nossa pesquisa.

2.3 A mulher na história da educação brasileira

Alguns períodos da história brasileira foram cruciais para se pensar em políticas para inserção da mulher na educação e para alcançar avanços educacionais nesse sentido. Assim, buscaremos resgatar os elementos que dinamizaram este debate, do Brasil colonial à atualidade, evidenciando em cada momento histórico suas peculiaridades.

No recorte temporal do Brasil colônia, a educação seguia os parâmetros europeus, nos quais as mulheres passaram muito tempo sem serem inseridas no campo educacional escolar, tendo acesso apenas ao aprendizado de artesanato e outros ensinamentos pertinentes ao cotidiano doméstico. Tal cenário começa a mudar com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, pois a partir de então, a Colônia passa a se desenvolver estruturalmente, politicamente e socialmente para se adequar à aristocracia.

É nesse contexto que as mulheres burguesas (mesmo que poucas) se inserem no

campo educacional; passar a ter acesso ao aprendizado da leitura para educar seus filhos com os novos preceitos emergentes e como uma alternativa de passatempo para ser uma dama (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001). Essa introdução da mulher na educação foi imposta também como uma precaução que os chefes de famílias tinham para manterem as mulheres da prole em casa e que não se relacionassem fora dos seus olhares. Naquele período, a mulher que fosse encontrada na companhia de um homem que não pertencesse a um de seus parentes, aos olhos da sociedade, trazia desonra para a família. Os princípios morais e éticos que a sociedade colonial cultivava além de serem altamente preconceituosos, separatistas e desiguais, produziam um estigma de desvalorização das mulheres que não os atendessem integralmente.

É oportuno pontuar que, apesar dessa imposição obrigatória da leitura e da educação feminina como forma estratégica para manterem a reputação familiar intacta no referido período, este também foi o meio em que as mulheres tiveram a possibilidade de ter acesso à educação escolar, mesmo que de forma super primária e com objetivos patriarcais. As mulheres, praticamente todas de classe social burguesa, tomaram gosto pela leitura, o índice de consumo literário aumentou exponencialmente. O papel da mulher já começa a se transformar com essa quebra de paradigma e pequeno acesso à literatura.

Neste período, a educação e o acesso à leitura ainda eram uma utopia para os grupos sociais invisibilizados pela sociedade e administração pública da época como indígenas, negros e negras escravizados. Neste cenário, homens e mulheres brancos e de famílias ditas tradicionais tiveram uma educação pautada em dogmas religiosos, sendo a Igreja Católica a principal mediadora dessa relação educativa.

O Brasil republicano instituiu os primeiros ideais democráticos que, embora tortuosos, beneficiaram apenas poucos privilegiados, configurando-se como instrumento de mudanças importantes à época. A mulher passa a ganhar mais espaço nas instituições de ensino, mas sob o prisma patriarcal: passou a ser a promotora da educação, assumindo a pedagogia, profissão que não fugia a designação do seu sexo, pois estava voltada ao cuidado e ensino das crianças, uma extensão do seu trabalho doméstico (VALENTIM; MARTINS; RODRIGUES 2019).

Vale ressaltar que a atividade docente atribuída às mulheres era exercida apenas na instrução primária, haja vista que essa atividade se assemelhava à maternidade, função primordial da mulher nesse contexto. Desse modo, o exercício da docência pelas mulheres não as afastava dos preceitos morais da época, visto que “[...] tratava-se de uma profissão que não ofereceria risco à moral dominante, por estar intimamente vinculada à maternidade

e àquilo que se imaginava como um dom naturalmente relacionado às mulheres” (VALENTIM; MARTINS; RODRIGUES, 2019, p. 7).

Não obstante, mesmo que eivada de preconceito e machismo, tal oportunidade é de grande importância na luta feminina pela igualdade. Destarte, Almeida (1998, p. 19) afirma que “[...] na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para elevar seu nível de atuação no espaço doméstico, no cuidado do marido e filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar, efetivamente, uma profissão assalariada”.

De forma complementar, Monteiro e Gati (2012, p. 3076) afirmam que restava apenas às mulheres serem instruídas de acordo com a moral e os costumes que devem ser ensinados às crianças: o patriotismo, o amor ao trabalho, a coragem, a virtude e o ímpeto à tirania, além das obrigações domésticas. Dessa forma, aulas de matérias como matemática, geografia ou ciências foram substituídas por “[...] todas as atividades feitas com agulhas, tais como costura, bordado e tapeçaria, além de padaria, pastelaria, doçaria, importantes para o bom andamento de uma casa. Isso asseguraria a felicidade comum dos dois sexos”.

Através de lutas empreendidas principalmente pelo movimento feminista, as mulheres têm ganhado cada vez mais visibilidade, mais liberdade e respeito, embora ainda esteja longe do que seria ideal. Os anos 90 trouxeram inúmeras novidades à educação da mulher, no cenário internacional iniciou-se as discussões a partir da decisão do Conselho Executivo do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, no qual escolheu como prioridade para a década de 90 a menina (ROSEMBERG, 2001).

Nesse sentido, segundo Rosemberg (2001, p. 2016) as conferências realizadas pela ONU que se sucederam trataram de forma bem similares as questões referentes à temática. Com base nisso, trazemos a sua colagem de metas e compromissos comuns de ao menos duas conferências de modo que, eliminando as estratégias, poderiam ser resumidas em três tópicos:

- assegurar ou garantir o acesso total, igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível de meninas e mulheres à educação em todos os níveis (primário, secundário e superior) de educação, assim como à educação profissional e ao treinamento técnico;
- eliminar todos os estereótipos de gênero das práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais;
- eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação a adolescentes grávidas ou mães jovens.

A pesquisadora também apontou algumas coletas sobre o quantitativo de homens e mulheres matriculados no ensino brasileiro a partir dos dados dos censos demográficos de 1960 a 1996, o resultado foi o seguinte:

As mulheres representam 51,3% da população de 5 anos e mais e 50,5% dos estudantes nesta faixa etária (PNAD 99). Portanto, a taxa de escolaridade dos homens é ligeiramente superior à das mulheres (35,6% e 32,5% respectivamente na população de 5 anos e mais). Isto significa que o fenômeno da evasão escolar para a população brasileira tendo 5 anos e mais é pouquíssimo menos freqüente entre os homens [...]. Por outro lado, a média dos anos de estudos das mulheres ultrapassou a dos homens em 1996 e evidenciou ganhos mais expressivos na última década [...], mantendo patamar para ambos bastante baixo. (ROSEMBERG, 2001, p. 521).

Na atual conjuntura, no aspecto jurídico, o ser feminino tem ganhado visibilidade, tanto internacionalmente como nacionalmente. A Constituição Federal de 1988 traz inúmeras novidades no que tange a igualdade entre homens e mulheres, embora a sociedade ainda conserve alguns padrões patriarcais do Brasil em sua era imperial.

O acesso à instrução feminina tem início no século XX, porém contemporaneamente tem-se infinitamente maior facilidade para a entrada de mulheres em todos os níveis de ensino, inclusive de nível superior. O que há alguns anos era considerado heresia, hoje é livre às mulheres, visto que conquistaram espaço em todos os níveis educacionais, podendo exercer a profissão que lhe for de escolha. Nesse sentido, é inegável os avanços da educação feminina em comparação aos modelos anteriores, entretanto, existem dificuldades a serem ultrapassadas para que de fato se alcance a igualdade de gênero, tanto em âmbito educacional quanto em um contexto social geral, pois a sociedade moderna ainda resguarda alguns traços de um modelo social obsoleto.

Veremos a seguir o processo da inserção de gênero e direitos humanos na Educação brasileira e como está essa questão na contemporaneidade.

2.4 Gênero e Direitos Humanos na Educação brasileira

As discussões sobre gênero e sexualidade por muito tempo não foram incluídas nos projetos de lei e nas diretrizes educacionais na sociedade hodierna, sendo consideradas como um tabu para a educação brasileira. Nesta atmosfera proibitiva, outros discursos foram levantados acerca da inclusão das políticas de gênero no âmbito escolar, pois, por conhecimento ou ignorância, grande parte da sociedade pensa que discutir gênero e

sexualidade em sala de aula está relacionado à iniciação dos alunos à prática sexual. Ao contrário, as discussões nos ambientes educacionais sobre gênero têm como principal objetivo apresentar aos discentes o respeito pelas múltiplas diversidades culturais, sexuais e sociais e a inclusão social.

A Constituição Cidadã de 1988 traz em seu bojo inúmeros artigos que tratam da dignidade da pessoa humana, direito de igualdade de gênero sem quaisquer distinções, entre outros direitos fundamentais e sociais. Deste modo, é notório observar que o legislativo ao formular a constituição cidadã buscou inibir qualquer forma de preconceito. Entretanto, a realidade não condiz com os preceitos da carta magna de 1988, uma vez que variadas formas de opressão, legadas da nossa formação social, são reproduzidas no modelo de sociedade capitalista, a qual estamos inseridos.

É necessário trazer à baila algumas observações sobre gênero para entender sua relação com os direitos humanos no contexto educacional. O termo ganhou maior familiaridade com o protagonismo de Judith Butler, entre o final do século XX e início do XXI, quando a autora rebatia as questões de poder e submissão das mulheres aos indivíduos do sexo masculino, assim como também os discursos sobre a fragilidade do gênero feminino, aceitos socialmente por levar em consideração apenas comparações relativas aos aspectos físicos, como força e agilidade (BUTLER, 2003). A contrariedade de Butler ao pensamento preconceituoso da sociedade foi o estopim para que outras mulheres se unissem a ela num movimento feminista que teve como objetivo mostrar para a sociedade que gênero é diferente de sexo, pois o sexo é algo biológico, naturalmente definido, enquanto o gênero é construído socialmente, relacionado aos aspectos culturais da sociedade. No mesmo sentido, Arán, Zaidhaft e Murta (2008, p. 72) explicam: “Em geral, parte-se do pressuposto de que sexo é algo definido pela natureza, fundamentado no corpo orgânico, biológico e genético, e de que o gênero é algo que se adquire através da cultura”.

As primeiras demarcações de gênero ocorrem ainda na infância, a partir da concepção sexual da criança, quando a sociedade ao seu redor começa a delimitar o que é “de menino” e o que é de “menina”, criando com isso muros e pré-conceitos em relação a cores, brincadeiras e atividades. Neste mesmo sentido, Santos, Barbato e Delmondez (2010, p.761) analisam que são:

[...] as práticas familiares e as práticas culturais que circulam na comunidade em que a criança se desenvolve, visando agenciar papéis sociais para fabricar um menino “masculino” e uma menina “feminina”. Esse momento se organiza em suas particularidades e condições devido à perspectiva binária de gênero que

ocupa posição canônica nas atualizações dos discursos.

Logo, a sociedade ainda mantém uma percepção sexual binária para distinguir os indivíduos (macho/fêmea, masculino/feminino, homem/mulher), negando e excluindo a diversidade sexual e as diferenças entre sexo biológico e gênero (COELHO; CAMPOS, 2015). Essa rotulação se estabelece como uma imposição às crianças, impelindo-as a se colocarem em um determinado lado, e quando aquele lado que ela se identifica não condiz com o seu sexo, a sociedade começa a tratá-la de forma preconceituosa e desigual.

As desigualdades de gênero estão presentes em vários contextos sociais, como escolas, igrejas, mercado de trabalho e na família, legado de uma contínua manutenção cultural (FERNANDES, 2019). As mulheres, desde as primeiras formas de sociedades, foram tidas como inferiores aos homens, perdendo no transcorrer do tempo algumas liberdades e direitos, como a liberdade sexual e a educação. Subordinadas aos seus parceiros, foram reduzidas à função procriar e zelar pela criação da prole.

A busca pela igualdade de gênero está presente em diversos textos legais nacionais e internacionais como um direito fundamental, discutido na seara dos direitos humanos. O termo direitos humanos ganhou notoriedade com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, elaborada na Assembleia Geral das Nações Unidas - ONU, em 1948, que teve como objetivo disseminar, sobretudo nas escolas, a importância de se construir uma sociedade igualitária, respeitosa, digna, livre de preconceitos e participativa na proteção de todos os direitos inerentes ao homem (ONU, 1948). O art. 26º da DUDUH complementa ainda que:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948).

Neste sentido, as escolas foram escolhidas como principais locais para se discutir os direitos humanos fundamentais por serem espaços nos quais as crianças, principalmente, possuem os primeiros contatos com as diferenças culturais, e passam a aprender a respeitar o outro e a reconhecer que cada indivíduo não deve ser discriminado por questões raciais, sexuais, culturais ou quaisquer outras características.

A ONU periodicamente realiza conferências para debater as questões de educação e a obrigatoriedade do Estado em ofertar o ensino educacional básico na modalidade

gratuita. Em 1960 foi realizada a 11ª sessão das Assembleia Geral que teve como ênfase a educação, da qual foi instituída a Convenção Relativa à Luta Contra a discriminação no Campo do Ensino. Neste documento legal, os países participantes convencionaram que:

ARTIGO 5.º

1 — Os Estados Partes desta Convenção acordam que:

a) A educação deverá ser orientada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e para reforçar o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deverá fomentar a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e promoverá as actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz;[...]. (ONU, 1960).

Assim, a educação foi estabelecida como emancipadora do desenvolvimento humano e promotora da difusão dos direitos fundamentais dos indivíduos com fito em alcançar uma atmosfera apaziguadora. Neste mesmo sentido Louro (1997, p.60) observa que

A escola é parte importante desse processo. Tal ‘naturalidade’ fortemente construída nos impeça denotar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem ‘precisar’ de mais espaço do que elas, parecem preferir ‘naturalmente’ as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ‘ordem das coisas’.

A OEA buscou discutir questões relacionadas aos direitos humanos no continente americano. A OEA desenvolve papel fundamental na efetivação dos direitos das pessoas, como saúde, segurança, liberdades e educação. Em 1969, a organização publicou a convenção intitulada de Pacto de San José da Costa Rica, na qual os líderes políticos afirmaram o compromisso da DUDH para proteger os direitos humanos inerentes ao homem.

O acesso à educação das mulheres foi trabalhado no contexto dos direitos humanos em vários momentos, pois a realidade refletia (e ainda reflete) uma sociedade na qual os homens estavam em uma posição privilegiada, possuindo maiores oportunidades no âmbito político e econômico. As convenções e tratados internacionais buscavam uma igualdade de oportunidades de gênero e impedir os tratamentos de tortura e violência feminina. Neste contexto, a Assembleia Geral da ONU publicou em 1979 a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, na oportunidade, foram incluídos alguns artigos acerca da igualdade de gênero no que tange a educação. Vejamos:

Artigo 10º

Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra as mulheres, a fim de assegurar-lhes direitos iguais aos dos homens no campo da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres: [...]

- b) acesso aos mesmos programas, aos mesmos exames, a um pessoal docente com a mesma qualificação, instalações e material escolar da mesma qualidade;
 - c) eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o encorajamento à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a revisão dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos pedagógicos;
 - d) as mesmas oportunidades no que se refere à concessão de bolsas e outras subvenções para estudos;
 - e) as mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva, incluindo os programas de alfabetização para adultos e de alfabetização funcional, com vistas principalmente a reduzir, o mais cedo possível, qualquer desnível de conhecimentos existente entre homens e mulheres;
 - f) a redução das taxas de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que tenham deixado os estudos prematuramente; [...]
- (ONU, 1979).

O direito de igualdade ao acesso à educação entre homens e mulheres foi contemplado de forma expressa pela primeira vez nesta convenção. Na época, o Brasil possuía uma alta taxa de analfabetismo, sendo em sua maioria mulheres, que foram privadas do ensino para cuidarem da família, do lar e de outras atividades que a sociedade julgava ser de obrigação feminina.

Quando as mulheres puderam ter acesso às unidades educacionais no século XIX, a sua inserção não foi instantânea, pois a camada social mais pobre tinha que se dividir entre estudos e atividades domésticas, o que levava a descontinuidade educativa (BARROS; MOURÃO, 2018). Essas mesmas dificuldades estiveram presentes na sociedade por um longo período e ainda reflete na sociedade moderna, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que regulem estas desigualdades. Em 1993 ocorreu a II Conferência Internacional de Direitos Humanos em Viena, na qual foram trazidas algumas pautas relacionadas à busca pela efetividade da paz social e da solidariedade. Nela, foram reforçadas as proteções da mulher na sociedade, de acordo com o art. 18:

Os Direitos do homem das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais. A participação plena e igual das mulheres na vida política, civil, econômica, social e cultural, a nível nacional, regional e internacional, e a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo constituem objectivos prioritários da comunidade internacional. (ONU, 1993).

Os direitos das mulheres foram debatidos na conferência supracitada pelo fato de muitos países ainda tratarem o gênero feminino com inferioridade e pelos índices de

violência contra esse grupo social. Destarte, a conferência pontuou a educação como forma de se alcançar a dignidade e igualdade das mulheres.

No panorama nacional, foi notório perceber que algumas políticas públicas deram alguns passos para a discussão de gênero nas instituições de ensino. Em 2003, foi instituído o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sob a orientação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e desenvolvido em parceria com profissionais capacitados da esfera civil, órgãos internacionais e instituições públicas e privadas. O PNEDH foi construído ao longo dos anos a partir das discussões dos fóruns e encontros nacionais que tratavam da educação e dos direitos humanos instituídos em sala de aula. Seu formato completo foi publicado no portal do Ministério da Educação (MEC) em 2006 e uma parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o MEC e outros ministérios brasileiros publicou a versão impressa um ano depois. O documento foi organizado contendo princípios, diretrizes e ações a serem desenvolvidas em todos os níveis de educação. No que tange as questões relativas a gênero na educação, o PNEDH estabelece que cabe às escolas

fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; [...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais;(BRASIL, 2007, p.33-44).

O desafio de implementar as temáticas sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares esbarra na falta de conhecimento dos docentes sobre os temas, a dificuldade de desenvolver metodologias de ensino voltadas para a temática, da falta de apoio de outros profissionais da área da educação, a pressão religiosa e social. Esses fatores acabam fomentando a invisibilidade e a exclusão (SOARES; MONTEIRO, 2019).

A oposição de uma parcela da sociedade, sobretudo a oposição religiosa, ao ensino das questões sobre gênero e sexualidade nas escolas está atrelada à falsa concepção de “doutrinação ideológica” (PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017). Muitos projetos que combatem a temática sexo e gênero nas escolas foram apresentados nas câmaras legislativas municipais, estaduais e da união por pessoas conservadoras-patriarcais-preconceituosas. Segundo estes grupos, tais assuntos devem ser debatidos pela família, cabendo às instituições de ensino lecionar apenas os conteúdos programados.

Entretanto, de acordo com Camargo e Ferrari (2009), o índice de doenças sexualmente transmissíveis, hoje denominadas de Infecções sexualmente transmissíveis – IST's, e gravidez precoce entre pré-adolescentes e adolescentes têm crescido nas últimas décadas, o que acaba sendo um problema de saúde e social. A escola, enquanto uma organização plural e democrática, precisa abarcar estas questões para então buscar desenvolver estratégias para inibir tais índices, o que se dá através do diálogo. Outro problema que evidencia a necessidade deste debate nas escolas é a violência sexual que as crianças e pré-adolescentes sofrem: as meninas de 5 a 10 anos são as principais vítimas e a violência ocorre dentro dos lares na maioria dos casos (PLATT *et al* 2018).

O termo gênero ainda está em uma constante transformação, discutido principalmente no âmbito das ciências sociais e humanas, necessitando ser difundido nos demais ambientes sociais para que então possam ser desobstruídas as barreiras que impedem o acolhimento das diversidades sexuais, garantindo assim a igualdade e o respeito aos direitos humanos. Afinal, como pondera Jesus (2012, p. 08): “O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente”

Retomando a discussão da relação entre gênero e sexualidade, Jesus (2012) esclarece que o gênero está relacionado à forma como o indivíduo se identifica na sociedade quanto aos papéis estabelecidos. Sendo assim, o sexo biológico não determina o gênero dos indivíduos. Por isso, uma pessoa que nasce com o sexo feminino pode se identificar com o gênero designado socialmente para o seu sexo, ou com o gênero masculino, ou ainda com nenhum dos gêneros. Isso significa que também não há relação determinada entre a identidade de gênero e a orientação sexual, pois são coisas distintas. Logo, a pessoa do sexo feminino de nosso exemplo pode ser homossexual, bissexual ou heterossexual, independentemente de seu gênero.

Em relação a identidade de gênero, Jesus (2012) contextualiza sua observação no espaço transsexual. O advento da tecnologia e a medicina proporcionaram às pessoas a possibilidade de modificarem seus sexos biológicos para aquele no qual se identificam, chamadas de transgêneros (homem trans e mulher trans). Não há uma resposta definitiva no campo da psicologia e das ciências sociais que seja capaz de explicar o motivo pelo qual o indivíduo realiza esse procedimento cirúrgico, entretanto, a manutenção dos direitos fundamentais de liberdade, respeito e dignidade deve ser contínua, principalmente nos ambientes de interação social. Por outro lado, há autores que entendem que a transexualidade não ocorre após o processo pós-operatório de redesignação; sendo

transsexual toda pessoa que se enxerga como sendo pertencente ao sexo oposto ao seu biológico, se caracterizam-se como o sexo oposto, e se auto reconhecem como pertencentes ao sexo oposto (GALLI, *et al*, 2013; DIEGUEZ, 2016).

As políticas públicas de educação estão atrasadas nos diálogos sobre a importância de incluir políticas que fortalecessem a continuidade da formação escolar de mulheres e, principalmente, transgêneros. Estas apenas fazem menção sobre a importância de as instituições de ensino discutirem o respeito e a prática da tolerância, o que também não se legitima na realidade, endossando os questionamentos de Lessa e Oliveira (2013, p. 124):

Será por isso que vemos poucos travestis e transexuais nos bancos escolares e nas universidades? Quando um transsexual ascende à carreira universitária é logo midiaticizado, porquê? O acesso à educação não faz parte dos direitos humanos, garantido em nossa Constituição?

Vítimas da violência, estigma e invisibilidade social, a comunidade LGBTQ+ por muito tempo não teve acesso aos direitos dos demais cidadãos brasileiros, o que culminou para uma alta taxa de violência de diversas ordens contra esse público. Devido a esse esquecimento estatal, a comunidade tem pressionado constantemente os governos através de atos e campanhas para que se desenvolvam políticas nos eixos de saúde, segurança e educação, prioritariamente.

As discussões sobre gênero e sexualidade estão na pauta da sociedade moderna. O surgimento de movimentos sociais, como o feminista e o LGBTQ+ e suas lutas para terem seus direitos reconhecidos, fomenta debates sobre a temática há anos. Entretanto, segundo Silva e Barbosa (2018), é apenas a partir de 1980 que se discute as questões referentes à identidade de gênero, a diversidade sexual e a homofobia sob a ótica da educação brasileira. A promulgação da CF/88 foi um grande avanço, pois significou a ampliação da responsabilidade do poder público perante as demandas destes grupos sociais no que concerne à educação, marcando um novo momento no país.

Para Vianna (2015, p. 795), “[...] com relação à inclusão da ótica de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação, a importância das mudanças ocorridas a partir de 1990 [...]”. Ainda na visão do autor, dentre as várias conferências internacionais realizadas nesse período, destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, a qual tinha como objetivo discutir o desenvolvimento de todos na educação e a qualidade no ensino; e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, em 1993, que deu continuidade ao debate realizado em 1990, mas desta vez com a presença de

representantes dos países mais populosos, buscando reforçar a importância da universalização da educação de base e a promoção de um ensino pautado nos preceitos dos direitos humanos, incluindo o respeito à diversidade.

As reivindicações LGBTs no âmbito da educação resultam de um processo extenso de solidificação do movimento, como bem explicita Vianna (2015, p. 797):

No caso das demandas do movimento LGBT no âmbito das políticas públicas de educação, cabe enfatizar que elas foram precedidas por um longo processo de consolidação do movimento, cujas interlocuções foram inicialmente voltadas para a área da saúde, do combate à AIDS, que, aos poucos, somaram-se ao combate à homofobia e às agendas feministas.

Nesse sentido, em razão das exigências relacionadas ao combate do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), o governo brasileiro, por meio do Ministério da Saúde e o Ministério da Educação iniciaram o incentivo ao desenvolvimento de projetos voltados a educação sexual, criando assim, as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade - DPES, as quais tratavam sobre a inclusão da matéria de Educação Preventiva Integral – EPI na educação infanto-juvenil, sem, porém, versar de forma clara sobre os integrantes do grupo LGBTQ+, havendo apenas a desinência generativa orientação sexual (SILVA; BARBOSA, 2018).

Buscando reduzir as desigualdades sociais, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) foi marcado por várias propostas referentes aos direitos sociais e entre suas iniciativas está a criação do programa Brasil Sem Homofobia (BSH) em 2004, cujo objetivo estava voltado a reduzir o índice de violência (física, verbal, moral, simbólica), assim como também dar visibilidade aos direitos das identidades de gênero. Além do papel de Lula, ongs e movimentos sociais foram essenciais para a funcionalidade do referido programa.

No conteúdo das pautas a serem trabalhadas pelo BSH está a questão da educação sem preconceitos, que nas palavras de Vianna (2015, p. 800):

Contudo, entre tensões e conflitos, o documento evidenciou, como objetivos centrais do programa, a mudança de mentalidades e comportamentos por meio da educação e, em especial, do comprometimento dos gestores públicos, colocando tanto o governo quanto os diversos movimentos da sociedade civil organizada como responsáveis por esse processo. Assim sendo, o item V do Programa de Ações, denominado Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual, foi dedicado às questões de educação

Entretanto, apesar dos esforços de promoção da igualdade e erradicação da violência, nas escolas brasileiras, nos mais diversos níveis educacionais, o bullying contra

LGBTQI+ é uma realidade visível, o que aponta para uma carência de discussões de debates de inclusão, respeito e tolerância às diversidades sexuais. Essa falta de debates se justifica pela cultura heteronormativa que a sociedade por muito tempo tem venerado como modelo ideal. Neste sentido, Giugni da Silva (2018,p. 06) assegura que:

A invisibilidade da comunidade LGBT nas escolas é necessária à heteronormatização, e isso naturaliza o bullying contra os LGBTs. A omissão da comunidade acadêmica, gestores, professores, alunos e demais envolvidos no processo educacional e da própria sociedade, a respeito da diversidade sexual e identidade de gênero, por motivos religiosos, moralistas ou conservadores, perdura nesta segunda década do século XXI, condenando à reclusão, marginalização e exclusão os diversos, os “diferentes”, os considerados “anormais”, os LGBTs e todos àqueles que se distinguem dos padrões hegemônicos heterossexuais, discriminados como “desviantes”, pois não seguem as regras heterossexuais prevalentes, estabelecidas nas normas sociais, regras morais e religiosas.

O bullying lgbtfógico torna-se mais intenso e gerando maiores vítimas quando não há um preparo dos professores, gestores e funcionários que lidam com educação para enfrentar esse problema. Grande parte da sociedade brasileira também fomenta indiretamente a violência contra esses públicos no momento em que não se posicionam. Sobre bullying e homofobia, Garcia (2009,p. 09) esclarece que:

O estudo e o combate à homofobia nas escolas pressupõe, portanto, uma visão crítica que foca não somente o ambiente escolar e seu cotidiano, mas as relações de poder que atravessam os campos do gênero e sexualidade e sua articulação com outras formas de dominação, como aquelas relacionadas à classe, raça/etnia e idade.

A bancada política evangélica autodeclarada conservadora e religiosa é um dos principais atores que buscam banir a educação sexual e a diversidade de gênero nas escolas, pois “Tais grupos, defensores do binarismo heterossexual, por aversão e ódio aos que divergem da regra heteronormativa, defendem a ideia de que essa discussão deve ser realizada no seio familiar, embora a maioria das famílias não o faça”. (GIUGNI DA SILVA, 2018, p. 02).

Enquanto as discussões de gênero e sexualidade no âmbito escolar não forem encaradas como uma necessidade cotidiana, o bullying e a discriminação contra as pessoas LGBTQ+ e mulheres continuarão sendo tratados como algo normal pela sociedade. Pois é no espaço escolar que se discute e trabalha as questões sociais que as famílias não dão conta de tratar, sendo também de responsabilidade (GIUGNI DA SILVA, 2018).

Diante de todo o exposto e depois de muita luta, se fez necessário a implantação de um documento que abordasse metodologias possíveis de inserir o debate sobre gênero, sexualidade e direitos humanos no âmbito educacional, como veremos no próximo tópico.

3 ESTUDO COMPARATIVO DOS PLANOS DE 2001 A 2010 E 2014 A 2024

Para analisar como os PNE's trabalharam as questões de gênero nos anos de 2001 a 2010 e 2014 a 2024, foi preciso fazer comparativo entre os dois planos e assim avaliar se houve avanços ou retrocessos nos discursos inclusivos e de combate a discriminação de mulheres e pessoas transgêneros. A presente seção também foi desenvolvida para verificar o percurso histórico que precedeu a aprovação do PNE 2014/2024.

Até sair do plano das ideias, o primeiro PNE enfrentou um longo processo, passou por vários governos e embates políticos: projetado no governo de Vargas, efetivado apenas na gestão de Fernando Henrique Cardoso. A partir dos discursos políticos, percebemos que a educação ainda é vista como um gasto e não como investimento para o país. Essa percepção acaba gerando uma série de dificuldades para se implementar metas de melhoria da qualidade na educação em geral e, conseqüentemente, para a redução das históricas desigualdades de gênero no Brasil.

3.1 Historicidade do Plano Nacional de Educação no Brasil

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem sua construção diretamente relacionada à conjuntura sócio histórica do Brasil, fazendo refletir diversas das perspectivas sociais acerca das instituições de ensino e da necessidade de implementar diretrizes que colaborassem para a qualidade da educação nacional. Vieira *et al.* (2017) alegam que as instituições escolares são tidas como um importante ambiente para a estruturação, fabricação, incorporação e manutenção de políticas e conceitos sociais e é por este motivo que o PNE tem o objetivo de assegurar a continuidade de políticas educacionais por um período determinado. Essa necessidade de criar periodicidade para as PNE's também se dá em razão das mudanças socioculturais.

Ao longo da história do Brasil, e mais especificamente, ao longo do século XX, divergentes modelos e compreensões de PNE disputaram lugar, dialogando com as

políticas públicas e com o processo histórico daquele determinado período. Foi desta forma que o PNE se consolidou como instrumento principal de aplicação das políticas educacionais do Brasil, visto que

Faz parte de sua missão articular as iniciativas da União, dos Estados e dos Municípios, aplicando, através de ações, metas e objetivos, os princípios norteadores da educação nacional formulados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). É um documento plurianual implementado através de projeto de lei enviado ao congresso pelo governo federal. (MOURA, 2013, p.01).

As primeiras ideias de se implementar uma política de educação nacional ocorreram no governo de Getúlio Vargas, na consolidação da Constituição de 1934. A menção ao PNE se deu de forma explícita no art. 150 do referido dispositivo legal, em que o constituinte declarou a incumbência da União em fiscalizar o ensino em suas diversas modalidades em todo território brasileiro, devendo o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborar o documento. Contudo, antes da elaboração da PNE, ocorreu o golpe de Estado por Vargas, o qual intitulou de Estado Novo em 1937, o que fez com que muitas políticas públicas ficassem paralisadas (JAIRO VIEIRA; RAMALHO; COSTA VIEIRA, 2017).

Com a vitória de Gaspar Dutra para o cargo de presidente em 1946, muitas das questões relacionadas à educação ficaram no campo das ideias, uma vez que seu foco estava voltado para qualificar os indivíduos com foco na inserção destes no mercado de trabalho. Entretanto, com a promulgação da Constituição de 1946, houve menção sobre a função da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (JAIRO VIEIRA; RAMALHO; COSTA VIEIRA, 2017). Naquele período foi instituída a LDB, mas nada a respeito da PNE (DOURADO, 2018).

Em 1964 o Brasil sofreu um golpe que instaurou uma ditadura militar, na qual os direitos fundamentais e sociais sofreram com as novas reformas políticas de organização do Estado. A educação também sentiu os impactos com a nova visão de governo militar. Podemos destacar que foram realizados alguns cortes nos repasses para o investimento da educação, pois o foco do governo era o desenvolvimento econômico e mercadológico através dos ideais capitalistas; tanto a PNE quanto a LDB ficaram fora dos planos governamentais (LIRA, 2010). O período militar perdurou de 1964 a 1985, um recorte da história do Brasil que demonstra um retrocesso em todos os campos sociais.

Somente em 1988 após a promulgação da Constituição vigente, as questões

relativas aos investimentos, políticas e diretrizes para a educação foram retomadas. Em 1996, a LDB foi sancionada como lei nº 9.394 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e em seu art. 8º voltou a discutir a necessidade da criação do PNE pela união que deveria trabalhar em colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal. A lei também esboçou em seu art. 87, § 1º que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes [...]” (BRASIL, 1996).

Destarte, o PNE foi sancionado por FHC em 2001, pela lei nº 10.172. Entre os objetivos trazidos pelo PNE para o período 2001-2010, encontramos a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 2001). O percurso histórico para se instituir o PNE foi complexo, eivado de discussões políticas, econômicas e sociais. A sua consagração possibilitou aos gestores públicos desenvolverem metas para se atingir a qualidade do ensino nas suas diversas modalidades.

No governo Lula da Silva os objetivos e diretrizes do PNE foram perseguidos de forma mais eficaz, pois nesse período havia um forte impulso para garantir à população acesso universal à educação. Nesse sentido, o governo Lula marcou a história como o momento no qual houve investimentos para a ampliação das unidades de educação fundamental, médio, técnico e superior (MESSIAS *et al* 2014).

3.2 Contexto Conjuntural para a implementação do Plano Nacional de Educação de 2014/2024

O novo PNE, com vigência no decênio 2014 a 2024, foi aprovado por meio da Lei 13.005/2014, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff. Entretanto, sua discussão teve início no ano de 2010, a partir da mobilização da Conferência Nacional de Educação - CONAE, a qual reuniu diversas instituições de representação da sociedade civil a fim de discutir diretrizes e estratégias para a construção de bases para sustentar a elaboração de um Plano Nacional da Educação atualizado (CONAE, 2010).

Foram cinco grandes preocupações elencadas na agenda de discussão da conferência, dentre as quais destacam-se: a construção do Sistema Nacional de Educação - SNE; a promoção do debate nacional de forma permanente sobre a educação, voltando-se a qualidade e valorização dos diversos níveis e modalidades educacionais; dar subsídios às políticas educacionais visando a promoção da educação integral com qualidade; o reconhecimento da importância da diversidade; a fixação de critérios qualificativos aos

profissionais da rede de ensino, dentre outros (BRASIL, 2010).

De acordo com o documento final da CONAE 2010, estes foram pontos de suma importância para a garantia da função social da educação. Desse modo, as instituições de ensino faziam parte da estratégica na “[...] construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras [...]”, buscando a plena inclusão de “[...] negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) [...]” (BRASIL, 2010, p. 29/30), uma vez que estes são grupos minoritários marginalizados historicamente.

Nota-se a grande preocupação dos participantes da CONAE 2010 em debater sobre políticas públicas de ensino voltadas à educação inclusiva e livre de discriminações de diversas ordens. Sobre a construção do sistema nacional de ensino, é reconhecido como imprescindível e obrigatório levar em consideração “[...] a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual [...]” que perduram na sociedade brasileira e conseqüentemente, consubstanciam comportamentos preconceituosos no ambiente escolar (BRASIL, 2010, p. 30).

O documento final gerado pelas ideias expostas na conferência de 2010 serviu como base para a elaboração do Projeto de Lei nº 8.035/2010, editado pelo Executivo com o fito de estabelecer o PNE com vigência de 2011 a 2020. Entretanto, embora o poder Executivo tenha encaminhado o projeto em dezembro de 2010, o PNE foi aprovado apenas em 13 de junho de 2014 e sancionado no dia 25 do mesmo mês devido aos trâmites legislativos (SOUZA, 2014).

A tramitação do PL teve início em 20 de dezembro de 2010, quando a presidente o encaminhou mediante a Mensagem nº 701, juntamente com a Exposição de Motivos nº 33, a qual explicitava que a nação teria ainda um grande percurso a ser feito a fim de alcançar níveis desejáveis na educação nacional, apontando que esta deve ser encarada como “[...] política de Estado, com planejamento sistemático e de longo prazo [...]”, visto que a educação caracteriza-se como mecanismo primordial para superar essas dificuldades, sendo por este motivo considerada, “[...] a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 [...] como estratégica para o país” (BRASIL, 2014, p. 14).

O percurso seguido, inicialmente, pelo Projeto de Lei nº 8.035/2010 era o mesmo que o de seu predecessor: encaminhado “[...] às comissões de Educação e Cultura (CEC), Finanças e Tributação (CFT) e Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) [...]” (BRASIL, 2014, p. 16), quando por força do requerimento editado em abril de 2011, a

Câmara dos Deputados mediante ato de sua presidência, estabeleceu o dever de tratar sobre a matéria a uma comissão especial, na qual teve como relator o deputado Ângelo Vanhoni.

No ano subsequente, especificamente 16 de outubro de 2012, foi anuído o texto final e submetido ao Senado somente em outubro do mesmo ano. Nesta casa, passou pouco mais de um ano em trâmite, sendo apreciado pelos senadores José Pimentel, Vital do Rêgo e Álvaro Dias, voltando para a Câmara dos Deputados após elaboração do substitutivo pela casa revisora em 2 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014).

Foi somente em 22 de abril de 2014 que houve a reunião da comissão especial para votar sobre o substitutivo elaborado pelo Senado, o qual obteve aprovação, sendo o parecer reformulado em 6 de maio. Dias depois, em 28 de maio, foi aberta a discussão em Plenário, concluída finalmente em 3 de junho de 2014, culminando na aprovação do PNE 2014/2024 após três anos e meio transitando pelo Legislativo Federal. Ressalta-se que mesmo diante dos percalços temporais no processo legislativo, há de se ater que o PNE 2014/2024 passou por amplo debate, totalizando “[...] dezenove audiências públicas, dois seminários nacionais, catorze seminários estaduais na Câmara e oito audiências públicas no Senado” (BRASIL, 2014).

Um dos temas que gerou discussões mais intensas no Plenário foi referente a ideologia de gênero. O texto original, editado pela Câmara dos Deputados, previa a diretriz que trata sobre as desigualdades na educação, com ênfase na promoção da “[...] igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual [...]” (BRASIL, 2010). Entretanto, ao ser encaminhado ao Senado estes termos foram substituídos por “[...] cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2010). Tal mudança obteve consentimento da maioria, portanto, permanecendo o entendimento do Senado.

É preciso ressaltar o que está por trás dessa mudança. O texto original expressava claramente as opressões que deviam ser postas em debate e, com isso, combatidas. A mudança proposta pelo Senado esvazia esse sentido que estava posto na proposta original, corroborando com o mito de que no Brasil não há preconceitos em relação à raça, ao gênero, nem à sexualidade, assim como não há desigualdades regionais. Como vimos, a proposta levada aos senadores teve como base as discussões da CONAE 2010, com ampla participação da sociedade civil. Assim, na proposta original estavam contidos os anseios de mudança oriundos da sociedade, debatidos coletivamente. Por isso, a mudança para “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” é reveladora das dificuldades que ainda temos em encarar frontalmente questões históricas de nossa sociedade, além do conservadorismo presente no legislativo.

3.3 Diferenças entre PNE 2001/2010 e 2014/2024 no âmbito de Gênero e Direitos Humanos

A pesquisa foi realizada por meio do próprio texto legal dos PNE's 2001/2010 e 2014/2024, disponibilizados pelo site do Senado Federal. Utilizamos as seguintes palavras-chave para fazer nosso estudo: gênero; mulher; violência; preconceito; direitos humanos; discriminação; LGBT; homossexualismo⁴; transexualismo; homossexualidade e transexualidade, bem como outras que se englobam nas temáticas. De início, afirmamos que não obtivemos muitos resultados nos planos analisados.

Nos PNE's de 2001/2010 e de 2014/2024 não há qualquer menção aos termos referentes à diversidade sexual, não sendo assim identificadas as palavras-chave: LGBT, homossexualismo e transexualismo, nem as derivadas destas. Essa ausência não é por acaso. Ao contrário, expressa como essa população é historicamente tratada pelo poder público brasileiro, visto que a ausência de sua menção é a negação do tratamento de suas pautas, o que relega essas pessoas à invisibilidade, a um não-lugar nas instituições de poder no país.

Já o PNE mais recente, de 2014 a 2024, apenas retornou as palavras-chave violência, preconceito, direitos humanos e discriminação, o que revela uma abordagem mais generalista, diferentemente de seu antecessor, que tratou do gênero e da mulher de forma mais específica. Apresentamos abaixo uma análise comparativa das duas PNE's adotadas no Brasil, no que tange a discussão de gênero e direitos humanos:

QUADRO COMPARATIVO - PNE 2001/2010 X PNE 2014/2024	
PNE - 2001/2010	PNE – 2014/2024

4 Usamos o sufixo “ismo” em “homossexualismo” e “transsexualismo” para pesquisar nos documentos por se tratar de um conteúdo antigo e feito de forma conservadora, mas essa forma está em desuso, pois remetia à patologia.

7. Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais. 11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. 12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais; 3.1 Incluir nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos. Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: [...] h) Inclusão das questões relativas a educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;	2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; 3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude; 3) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; 3.13) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão; 7.23) Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para a detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura da paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;
--	--

4.3 Incluir, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar informação acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados. 17. Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não – governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, Violência doméstica, e desagregação familiar extrema.	X. Promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
--	--

Nota-se que o plano da educação nacional de 2014 enfatiza o combate a preconceitos, discriminações e a prevenção da violência nas escolas, como forma de evitar a evasão escolar e garantir a universalidade do ensino. Em comparativo, o plano anterior tinha seu foco na desconstrução de estereótipos relativos à mulher, ao indígena e ao negro. Sendo assim, embora possua mais dispositivos voltados às questões de gênero do que o PNE mais recente, percebemos que tal termo busca fazer referência apenas ao sexo feminino.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o PNE de 2014 ao retirar o termo gênero e tratar sobre preconceitos, discriminações e violências de forma geral, abarca todas as questões que envolvem tal tema, e não apenas aquelas voltadas à mulher, combatendo todo e qualquer tipo de violência no ambiente escolar.

Entretanto, ao olharmos a realidade das mulheres, dos grupos de transgêneros, demais pessoas que estão incluídas na sigla LGBTQ+, bem como de outros grupos historicamente minimizados no Brasil (como a população negra e a indígena), compreendemos que tratam-se de indivíduos vulneráveis socialmente, revelando que há a necessidade de trabalhar de forma aberta e democrática políticas participativas e integrativas em todos os âmbitos sociais, para que haja o entendimento sobre a importância dos direitos humanos, das escolhas e vontades de cada cidadão, sendo a escola a principal instituição para isto, visto que entre suas funções está a formação de sujeitos críticos, que possam exercer sua cidadania de forma plena.

4. CONCLUSÃO

Trazer uma reflexão crítica sobre a educação nos âmbitos de gênero e direitos humanos é uma tarefa complexa. Para alcançar o patamar de direito fundamental, tal como temos hoje, foram necessárias seis constituições até culminar na atual CF/88. A preocupação com a educação em âmbito nacional seguiu os mesmos parâmetros, tendo início na era Vargas em 1934, entretanto, o reconhecimento da necessidade de legislação específica de planejamento nacional da educação foi efetivado apenas em 2001, no governo de FHC, por meio da lei que aprovou o PNE com vigência no decênio 2001/2010.

O PNE representa um marco na política educacional brasileira, sendo resultado de discussões em diversos contextos histórico-sociais, envolvendo aspectos econômicos, sociais e políticos, decorrendo daí a dificuldade de análise, afinal sua história ocorreu num lapso temporal de mais de 60 anos, que compreendem desde sua idealização a existência concreta no plano jurídico.

Como observado ao longo da pesquisa, a finalidade do primeiro PNE (2001/2010), assim como do segundo (PNE 2014/2024), está muito associada à busca pela redução dos índices de analfabetismo e evasão escolar. Contudo, a escola representa um espaço construído por múltiplas pessoas, culturas, crenças, entre outras características, o que revela a necessidade pela busca de um discurso pautado na igualdade, respeito e tolerância às diferenças de todo modo, ainda temos muito o que avançar tanto nos índices de evasão escolar, como nos quesitos relativos à igualdade.

No que tange às questões de gênero no âmbito escolar, é possível observar que ainda há muita resistência nos discursos de trazer a questão da igualdade de direitos para homens e mulheres. Também identificamos resistência no sentido de assegurar a permanência de pessoas homoafetivas, transsexuais e transgêneros. Esta resistência reside na falta de conhecimento da diferença entre gênero e sexualidade que é muitas vezes lida como sinônimo de forma errônea, principalmente por pessoas altamente preconceituosas, ditas tradicionais, políticos conservadores e fanáticos religiosos.

Cumprido destacar a importância de se promover nos ambientes escolares a desconstrução da cultura patriarcal, pautando-se na efetivação da igualdade de gênero, independente do sexo, podendo resultar em uma mudança na perspectiva da sociedade, construindo possibilidades a partir da escola de uma sociedade mais justa e igualitária. Seria assim dado um ponto de partida para a ruptura com uma cultura separatista, restritiva e impeditiva acerca da igualdade entre homens e mulheres e do respeito à diversidade

sexual nos mais diversos contextos sociais.

Além das leis nacionais, que garantem a todos os cidadãos e cidadãs o direito ao acesso à educação básica de qualidade, vários tratados internacionais sobre esta obrigatoriedade do Estado foram ratificados pelo Brasil, reconhecendo suas responsabilidades enquanto promotor deste direito constitucional-social. Entretanto, a ausência de discussões acerca das questões de gênero e dos direitos no âmbito escolar demonstra uma fragilidade na aplicação da universalidade do ensino.

Há que salientar que o acesso da mulher nas entidades educacionais só se tornou possível graças ao engajamento de vários movimentos sociopolíticos e principalmente das lutas feministas que ganharam maior notoriedade a partir do século XX. Porém, ainda há muitas mulheres privadas de dar continuidade aos estudos, sobretudo, aquelas que vivem em situação socialmente precária e precisam abandonar a escola para trabalharem em prol da família.

Já em relação às pessoas homoafetivas e aos transgêneros, percebemos que a sociedade atual ainda mantém um status preconceituoso e intolerante às diferenças em todos os espaços públicos, sendo essa população alvo muitas vezes de violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial, o que revela a necessidade de efetivação por criação de mais políticas públicas direcionadas a este público que lhes assegure até mesmo direitos fundamentais, como a vida, uma vez que os índices de mortalidade desses grupos são extremamente altos no país.

Os PNE's de 2000/2010 e 2014/2024, embora concebidos em um contexto de amplo debate sobre gênero e seus desdobramentos, foram superficiais ao tratarem deste tema, sobretudo no plano mais atual. Abriu-se mão da especificidade em razão de termos genéricos: discriminação, violência, preconceitos, sem deixar claro a quem se direcionava. Tendo em vista as injustiças sociais sofridas por essa parte da população ao longo do tempo e a delicadeza do tema, não é cabível tal abordagem simplista quando se tenta transformar essa realidade e efetivar o direito à educação, sendo necessário constar de forma específica a quem está conferindo-se proteção.

É oportuno destacar que a educação deve ser protegida e implementada em consonância com profissionais da área e com os representantes legítimos da população, entretanto, na atual sociedade é possível identificar inúmeras barreiras que impedem ações de melhorias. Para começar, temos o desprezo que o então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, tem com as questões que envolvem a educação, o que tem redundado em profundos retrocessos.

No período de campanha para a presidência, Bolsonaro demonstrou seu interesse em defender os valores da família tradicional brasileira, criticando o modelo educacional desenvolvido por Paulo Freire por entender que se trata de um sistema marxista e esquerdista que não alcança resultados positivos. Entretanto, esse pensamento do presidente é retrógrado e não possui fundamento, pois Paulo Freire, além de ser um grande pensador brasileiro, é um dos autores mais citados em universidades americanas e europeias de grande renome como Harvard, Oxford, Cambridge e Princeton.

O atual presidente em diversos momentos demonstrou ser apegado a valores que mantém a estrutura de privilégios para poucos em nossa sociedade. Assim, identificamos em seus discursos falas machistas, misóginas e preconceituosas em diversos sentidos. Em seus discursos, já defendeu o fim de direitos a proteção LGBTQI+, o fim das cotas raciais, já justificou que as mulheres devem receber menos que os homens pelo fato de serem do gênero feminino, já demonstrou desinteresse pela manutenção dos direitos humanos no país e já defendeu o fim da educação de gênero nas escolas.

Além desses posicionamentos, Jair Bolsonaro também fez uso de várias *fake news* sobre assuntos e situações que não ocorreram. Citaremos três destas para exemplificar. A primeira delas foi um livro sobre orientação sexual que, de acordo com o presidente, foi distribuído nas escolas de Alagoas. Segundo ele, o conteúdo do livro ensinava as crianças a realizarem práticas sexuais, o que foi reiteradamente desmentido pela secretaria de educação do estado de Alagoas. A segunda foi um suposto kit gay que teria sido desenvolvido pelo Partido dos Trabalhadores (PT) para ensinar crianças a serem gays nas escolas. A terceira *fake news* foi a “mamadeira de piroca”, de acordo com o presidente, mamadeiras em formato de pênis estavam sendo enviadas para as creches brasileiras para combater a homofobia.

Discutir políticas que versem pelo respeito às diversidades e a inserção das pessoas do gênero feminino, transgêneros e LGBTQI+ nos ambientes educacionais em um país que possui um presidente homofóbico, machista e misógino é muito difícil e quase impossível. Além destes discursos, as escolhas de ministros para o MEC também demonstram as dificuldades de uma relação que propicie melhorias para a educação brasileira. Desde a sua posse, em 2019, já passaram 03 ministros para a pasta da educação e as escolhas do presidente geraram grandes repercussões, pois os ministros escolhidos não tiveram nenhuma atuação anterior com gestão educacional ou produção científica que justificasse a indicação.

O primeiro-ministro, Ricardo Vélez, ocupou o cargo no MEC por apenas três

meses. No período em que geriu a pasta decidiu rever a bibliografia indicada para os/as alunos/as das redes municipais e estaduais, excluindo vários títulos de combate a violência contra a mulher e a cultura quilombola. Porém, após grande pressão de profissionais da educação e de deputados, ele voltou atrás. Suas declarações também indicavam mudanças na forma da educação universitária, sugerindo a ideia de cobrança de mensalidade para as universidades públicas. Entre as principais polêmicas da sua gestão estavam: a volta da educação moral e cívica e a defesa da intervenção militar.

O segundo ministro, Abraham Weintraub, esteve à frente da pasta da educação até junho de 2020. Sua gestão também foi marcada por diversas repercussões negativas e retrógradas, como: não propôs proposta para o FUNDEB que financia a manutenção da educação básica do país, não desenvolveu metas e ações para a alfabetização brasileira, realizou contingenciamentos de verbas sem fundamentos das universidades públicas, cortes de bolsas de pesquisadores. Outro destaque negativo de sua gestão foram as declarações infelizes, como quando afirmou que nas universidades não se desenvolviam pesquisas e que estas possuíam plantações de maconha. Antes de deixar a pasta, Weintraub revogou a portaria de 2016 que estabelece cotas para indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação nas universidades federais sem qualquer justificativa, seguido deste tivemos Carlos Decotelli, oficial da reserva da marinha brasileira, que já iniciou com algumas polêmicas. Além de não ter atuado na gestão educacional, sua formação também tem sido questionada. Em seu currículo, o ministro afirma que possui o título de doutor pela Universidade Nacional de Rosário, o que foi negado pelo reitor Franco Bartolacci que se posicionou informando que o então ministro não teve sua tese aprovada e não reconhece o seu título de doutor, diante de todo o exposto o ministro em questão apenas permaneceu por 5 dias no ministério.

Na atualidade temos como ministro um pastor, Milton Ribeiro, defensor da cloroquina, o mesmo diz ser a favor de um estado laico, apesar de sua religião, porém tem muitas de suas falas em contestações, por terem sido polêmicas e irem de encontro ao que o ministro alega defender. falas do tipo: “as novas universidades ensinam sexo sem limite. Não importa se A ou B, se é homem ou se é mulher.” Houve ainda a fala em defesa ao castigo físico, como método para educar crianças: “essa ideia que muitos têm de que a criança é inocente é relativa”. Saindo do assunto educação, envolveu-se em discussões nas quais suas falas culpabilizam a vítima de feminicídio: “pode ter dado sinais a ele de que estava apaixonada”.

Estas situações acabam repercutindo na atuação de uma gestão de qualidade e

igualitária, o que reforça a necessidade de uma gestão participativa e transparente entre educadores, políticos e sociedade. Enquanto não houver essa interação, problemas educacionais vão continuar surgindo e dificultando o alcance das metas e objetivos do PNE.

Nesse contexto, é importante ressaltar que as conferências nacionais de educação se fizeram repletas de debates sobre a temática, de modo que, no documento final da CONAB de 2010 às questões de gênero foram tratadas abertamente, representando um retrocesso político em relação às disposições do PNE 2014/2024. Não obstante, a discussão sobre gênero e ideologia de gênero nos plenários do PNE de 2014 constituíram-se uma das mais controversas, revelando que o tema representa ainda um tabu na sociedade.

Sendo as discussões de gênero um problema presente na sociedade moderna, a escola ter como objetivo a formação educacional-social dos cidadãos, as mulheres e transgêneros sofrerem violência nos espaços públicos, incluindo-se nas escolas, percebe-se a necessidade de inclusão no PNE de seções que tratam de objetivos, metas e diretrizes específicas, que assegurem, de forma plena, a permanência e continuidade do ciclo educacional do público em questão, para que assim o direito à educação seja de fato um direito de todos/as.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S de. **Mulher e Educação: A Paixão Pelo Possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. 225 p.

APPLE, M. W. **Educando à direita**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARÁN, M; ZAIDHAFT, S; MURTA, D. Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva. In: **Psicologia & Sociedade**; 20 (1): 70-79, 2008.

BARBIERI, T. de. "Sobre la categoria de género - una introducción teórico- metodologica" In: AZEREDO, Sandra & STOLCKE, Verena. **Direitos Reprodutivos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 1991, p. 25-46.

BARROS, S. C. D. V.; MOURÃO, L. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, nº 30, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, 2010.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1824. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1891. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1934. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1937. vol. IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001d.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1946. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001e.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1967. vol. VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001f.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1988. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. –

(Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, Unesco, 2007.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BULHÕES, R. R. R. A educação nas constituições brasileiras. In: **Lex Humana**, Florianópolis, nº 1, 2009.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. In: **Editora Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, 2003.

CAMARGO, E. A.I.; FERRARI, R. A. P. Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. In: **Ciência& Saúde Coletiva**, 2009.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur, Rev. int. direitos human.** vol.2 no.2 São Paulo, 2005.

COELHO, L. J.; CAMPOS, L. M. L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015.

CONAE. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010.

DIEGUEZ, R. S. M. A mulher transexual no discurso contemporâneo: um estudo de caso. In: **Rev. Demetra**, 2016.

DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.477-498, abr.-jun., 2018.

FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. In: Autores Associados, São Paulo, 2014.

FERNANDES, I. V. E. Gênero, igreja e dominação. In: **Gênero& direito**, Paraíba, v. 8, nº 03, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLI, R. A. *et al.* **Corpos Mutantes, Mulheres Intrigantes: Transexualidade e Cirurgia de Redesignação Sexual**. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Out-Dez, Vol. 29 n. 4, pp. 447-457, 2013.

GARCIA, M. R. V. Homofobia e heterossexualismo nas escolas: discussão da produção científica no brasil e no mundo. **Anais do IX congresso nacional de psicologia escolar e educacional**. São Paulo, 2009.

GIUGNI DA SILVA, A. A naturalização do bullying lgbtfóbico em escolas do ensino médio. **Anais VII seminário corpo, gênero e sexualidade**. Rio Grande, 2018.

HERNANDES, P. R.. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 222-244, dez.2010** - ISSN: 1676-2584.

JAIRO VIEIRA, J.; RAMALHO, C. C.; COSTA VIEIRA, A. D. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. In: **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p.64-80, 2017.

JESUS, J. G. D. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Da chibata ao magistério: a trajetória da educação feminina no Brasil patriarcal. São Paulo: **Ática**, 2001. 374 p.

LESSA, P.; OLIVEIRA, M. A invisibilidade dos transexuais na educação: análise dos discursos legais sobre o nome social nas escolas do brasil. In: **Caderno de Gênero e Tecnologia**, Número 25/26 - janeiro a junho, 2013.

LIRA, A. T. D. N. A legislação de educação no brasil durante a ditadura militar (1964-1985):um espaço de disputas. **Tese de doutorado em História Social**, apresentada à Universidade Federal Fluminense, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MBAYA, E. R. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. **Estudos avançados**, 1997.

MEIRELLES, J.G. **A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)** [online]. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2015, 91 p. ISBN: 978-85-68576 96-0.<https://doi.org/10.7476/9788568576960>.

MESSIAS, B. T. *et al.* Plano nacional de educação: implicações e perspectivas. In: **Anais da XII jornada do histedbr**, 2014.

MONTEIRO, I. A.; GATI, H. H. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**, João Pessoa, 2012.

MOURA, E. da S. **A Construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de Setembro a 02 de Outubro de 2013, Goiania – Go. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05_3246_texto.pdf

OEA. **Pacto de san José da costa rica**, 1969. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/pacto-san-jose-costa-rica.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ONU. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher**, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/lex121.htm>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ONU. **Conferência de Direitos Humanos - Viena - 1993**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ONU. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**, Paris, 1960. In: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/ensino60.htm>. Acesso em: 26 mar. 2020.

PESSÔA, L. C.; PEREIRA, R.; TOLEDO, R. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. In: **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 3. jan./jun. 2017.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PLATT, V. B. et al. Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências. In **Ciência & Saúde Coletiva**, 2018.

RIBEIRO, M. L. S.. **História da educação brasileira: a organização escolar** / Maria Luisa Santos Ribeiro — 12. ed. — São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, P. R. M.. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 1993, n.4, pp.15-30. ISSN 0103- 863X. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

ROCHA, M. B. M.. **Tradição e modernidade na educação**: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988*. 2.ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2001. p. 119-138.

SANTOS, A. P. D.; BARBATO, S. B.; DELMONDEZ, P. Polifonia na Produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Out/Dez. v. 38 n°4, 758-772, 2018.

SILVA, P. M. G. D.; BARBOSA, K. D. S. Do eclipse ao raiar do para si LGBT na política

educacional brasileira. **Rev. katálisis** vol.21 no.3 Florianópolis set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802018000300564&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 jun. 2020.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. M. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

SOUZA, D. B. D. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol. III - século XX. In: Editora Vozes, Petrópolis, 2005.

TEIXEIRA, M. C. O direito à educação nas constituições brasileiras. In: **Revista do Curso de Direito**, São Paulo, 2008.

TRINDADE, A. A. C. Desafios e conquistas do direito internacional dos direitos humanos no início do século XXI. In: Medeiros, Antônio Paulo Cachapuz de (Org.). **Desafios do direito internacional contemporâneo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007. p. 207-321.

VALENTIM, R. P. F. D.; MARTINS, R. D.; RODRIGUES, M. M. Ideários da educação feminina na primeira república brasileira. In: **Cadernos Pagu**, Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n57/1809-4449-cpa-57-e195706.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

VENÂNCIO FILHO, A. **educação na constituinte de 1890-1891 e na revisão constitucional de 1925-1926**: comentários. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988. 2.ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2014.

VIANA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.** vol.41 no.3 São Paulo jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300791&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 jun. 2020.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. da C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 64-80, jan. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>>. Acesso em: 23 feb. 2020. doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In: **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai./ago. 2007.

YOSHIDA, L. A. M; *et al.* Transexualismo: uma visão psicanalítica. In: **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, IV, 2, 92-112, 2001.