

Cordeiro em pele de lobo? Reflexões sobre gênero e diversidade sexual no volume 10.6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs

Lamb in wolf skin? Reflections on gender and sexual diversity in volume 10.6 of the National Curriculum Parameters - PCNs

Fernanda Telles MÁRQUES¹

Resumo

O artigo sintetiza resultados de uma pesquisa sobre os usos das categorias gênero e diversidade sexual no volume 10.6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental II. Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, iniciada com uma breve contextualização da categoria gênero e da temática da diversidade sexual na Educação. Na etapa seguinte, foi analisado o volume 10.6 dos PCN, que trata do tema transversal Orientação sexual. Os dados obtidos foram colocados em cruzamento. Como resultados, pôde-se verificar que, ao contrário do que postulam grupos opositores da abordagem de gênero e diversidade sexual na educação básica, o teor da diretriz curricular analisada é um tanto conservador, considerando-se não apenas transformações sociais ocorridas nas últimas duas décadas, como também desdobramentos teóricos advindos do estudo da temática.

Palavras-chave: Educação básica. Gênero. Diversidade Sexual. Currículo. PCNs.

Abstract

The article summarizes the results of a research on the uses of the gender and sexual diversity categories in volume 10.6 of the National Curriculum Parameters for elementary education II. This is bibliographic-documental research, starting with a brief contextualization of the gender category and the theme of sexual diversity in Education. Next, volume 10.6 of the PCN was analyzed, which deals with the transversal theme of Sexual Orientation. The data obtained were crossed over. As a result, it could be verified that, contrary to what groups opposed to the gender and sexual diversity approach in basic education postulate, the content of the analyzed curriculum guideline is somewhat conservative, considering not only social transformations occurred in the last two decades, as well as theoretical developments arising from the study of the theme.

Keywords: Basic education. Gender. Sexual Diversity. School curriculum. PCNs.

¹ Doutora pela UNESP e Pós-Doutora pela UFRJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: ftellesmarques@gmail.com

Introdução

No avançar da década de 1980, em um contexto em que a reabertura política convivía com conferências internacionais financiadas por agências interessadas no avanço da globalização, tais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, surgiu a proposta de elaboração de um documento que fornecesse subsídios para as escolas elaborarem seus programas curriculares. Este papel veio a ser desempenhado por uma coleção de documentos educacionais organizada na década seguinte sob o título de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

A proposta dos PCNs era promover uma educação em que se proporcionasse aos alunos não apenas os conhecimentos básicos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, mas também o trabalho com temáticas da atualidade, que resultaram nos chamados Temas Transversais.

Para compor os temas transversais foram indicados assuntos socialmente relevantes, assim entendidos conforme a urgência de se lidar com seus efeitos naquele momento histórico. Esses temas não deveriam ficar restritos a um componente ou disciplina, mas, ao contrário, atravessar todos eles. Na ocasião, foram indicados os temas “Ética”, “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” e “Meio Ambiente e Saúde”.

A indicação do tema Orientação Sexual² teve muita relação com questões de saúde pública, tais como a elevada incidência de IST/AIDS entre jovens e de gestação na adolescência. Ou seja, partia-se de uma necessidade social com impactos na economia do país.

Além disso, também pesaram na decisão tanto discussões que vinham ocorrendo em fóruns de educação internacionais, quanto a necessidade de formar melhor o brasileiro para o exercício da cidadania. Em uma sociedade em processo de redemocratização, era entendido que cabia à educação escolar o importante papel de reavivar valores dos quais o povo brasileiro havia sido forçosamente distanciado ao longo da ditadura civil-militar, tais como o respeito às diferenças, o reconhecimento da igualdade de direitos entre homens e mulheres, e a compreensão do princípio da dignidade humana.

² Nos PCNs, o termo *orientação sexual* remete ao trabalho educacional de orientar o aluno a respeito de questões atinentes às várias dimensões da sexualidade, e não de intervir na orientação sexual do aluno, como concluem leituras precipitadas do documento.

Decorridos mais de 20 anos, em tempos em que discursos de ódio dirigidos a minorias misturam-se a interpretações conflitivas sobre direitos sociais e políticas públicas inclusivas, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a fazer parte de um conjunto de documentos “malditos” – posto que acusados de fornecerem as bases para um processo de doutrinação ideológica no âmbito da educação escolar. No caso do volume 10.6, que trata do tema transversal Orientação sexual, a acusação remete especificamente ao constructo a que se tem chamado de “ideologia de gênero”.

Autores como Furlani (2016) demonstram que a atual utilização do termo “ideologia de gênero” teria se dado pela primeira vez em 1998, em uma nota emitida pela Conferência Episcopal da Igreja Católica do Peru.

Analisando o documento peruano, prefaciado pelo Monsenhor Oscar Revoredo, constatamos que nele resta o entendimento de que a “ideologia de gênero” seria uma estratégia neomarxista surgida nos países desenvolvidos, pela qual a luta de classes viria a ser revigorada por meio do “ataque à família e à religião” (CONFERÊNCIA EPISCOPAL DA IGREJA CATÓLICA DO PERU, 1998, p. 25). Para firmar tal postulado, o documento assume como fonte um ensaio publicado no ano anterior pela jornalista e escritora católica Dale O’Leary. No texto, intitulado “A desconstrução da mulher”, verificamos que a autora, que desde 1985 é membro de uma prelatura pessoal da *Opus Dei*³, acusa as feministas de atuarem em nome de um conluio mundial pela destruição da família.

Esse mesmo discurso reapareceu na Argentina no ano de 2010, em livro de autoria de Jorge Scala – um advogado, professor de Bioética e militante pró-vida e pró-família que sustenta que a ONU, a União Europeia e o Banco Mundial estariam por detrás da chamada “ideologia de gênero”, por ele entendida como “uma ferramenta de poder global que, se imposta, levará a um regime totalitário⁴” (SCALA, 2012).

No Brasil, os esforços de impugnação do trabalho com os temas de gênero e sexualidade na educação escolar recrudesceram a partir de 2014, por ocasião dos debates envolvendo a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE. Tendo como principal agente o Movimento Escola sem Partido - MESP, com participação direta da bancada evangélica e de setores mais conservadores da igreja católica, naquela ocasião o citado

³ Conforme informado pela autora em entrevista concedida a Michael Clark (2000).

⁴ Em entrevista concedida a Thácio Siqueira (2012).

movimento conseguiu que o termo “gênero” fosse vetado do PNE e de diversos Planos Municipais. Pouco depois, a interdição chegou à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo que se tornou obrigatório a todas as escolas do país.

Assim, instigados com a rápida circulação de um imaginário em que concepções religiosas misturam-se a teorias da conspiração, na pesquisa cujos resultados aqui se apresentam verificamos os contextos em que, de fato, gênero e diversidade sexual foram inseridos no volume 10.6 dos PCNs.

Gênero e diversidade sexual - categorias em produção

Desenvolvida ao longo de mais de meio século, a categoria gênero, hoje muito presente também em discussões cujo objeto é a diversidade sexual, envolve, entre outros, o entendimento de que os “modos de ser” de homens e de mulheres são produtos da realidade social, não das anatomias de seus corpos (MATEUS; MÁRQUES, 2020). Os primeiros esboços do conceito na arena dos movimentos sociais surgiram em resposta à desigualdade que, fundamentada numa leitura estreita do dado biológico, legitimava tratamentos e direitos assimétricos.

O conceito tomou corpo no seio da segunda onda do movimento feminista, sendo muitas as autoras que contribuíram para esta formulação, a começar pela filósofa Simone de Beauvoir. Na comentada obra *O segundo sexo*, de 1949, Beauvoir discute e desnaturaliza os comportamentos e anseios então considerados como “naturalmente femininos”, reconhecendo na educação, enquanto agente da cultura, o estabelecimento e a reprodução de papéis socialmente determinados à mulher.

Na área médica, entretanto, a máxima de Beauvoir – “não se nasce mulher, torna-se” – ganhou outros contornos. Entre os anos 50 e 60, o sexólogo John Money e o psiquiatra e psicanalista Robert Stoller, interessados em aspectos da psicodinâmica sexual em casos de intersexualidade, utilizaram a categoria gênero para fazer referência a “algo” que exerceria influência na expressão da sexualidade humana e que nem sempre estaria correlacionado ao sexo biológico. (MÁRQUES, 2002).

Analisando a atuação dos dois médicos, Corrêa (2004) opina que o início dos estudos de gênero teria sido marcado por um engano, o da “ilusão da coerência”. Este engano estaria relacionado à busca de Money e Stoller por, de uma forma ou de outra,

“acertar os ponteiros biológicos com os ponteiros das convenções de gênero vigentes” (CORRÊA, 2004, p. 5).

Trilhando outros caminhos, no âmbito dos Estudos feministas a antropóloga Gayle Rubin usou o termo gênero em uma pesquisa, realizada em 1975, sobre mecanismos atuantes no tráfico de mulheres. Em sua tese, de fundamentação estruturalista, a pesquisadora criou um esquema interpretativo por ela chamado de “sistema sexo/gênero”, segundo qual a natureza estaria relacionada ao sexo, assim como o gênero estaria relacionado aos condicionantes culturais. Em linhas gerais, seu entendimento era que as relações sociais reproduziam um processo de opressão a partir do qual a sexualidade biológica (fêmea-natureza) se convertia em um produto da atividade humana (mulher-cultura), que, por sua vez, acabava sendo naturalizado pela ação de uma série de mecanismos e de relações de poder (RUBIN, 1993).

Percebe-se que, em seu esforço de compreensão da opressão e da subordinação das mulheres, Rubin estava recorrendo a um objeto fundamental da antropologia e muito caro ao estruturalismo – o *sistema de parentesco* –, e a uma categoria a este conjugada – a *troca de mulheres*.

Segundo a teoria de Lévi-Strauss, importante representante da antropologia estruturalista francesa, os sistemas de parentesco consistem em uma estratégia para a geração de uma estrutura social e política por meio da manipulação do casamento e da descendência. Isso posto, explica Rubin (1993), o que os sistemas de parentesco trocam é “acesso sexual, estatutos genealógicos, ancestrais e nomes de linhagem, direitos e pessoas [...] em sistemas concretos de relações sociais. Estas relações sempre incluem certos direitos para os homens e outros para as mulheres” (RUBIN, 1993, p. 10).

Nesse contexto, a “troca de mulheres” poderia ser entendida como

uma abreviação para expressar que as relações sociais de um sistema de parentesco especificam que os homens têm certos direitos sobre suas parentes e que as mulheres não têm os mesmos direitos sobre si mesmas ou sobre seus parentes do sexo masculino. [...]. É uma percepção profunda de um sistema no qual as mulheres não têm direitos plenos sobre si próprias. (idem, p. 11).

A teoria de Rubin foi questionada anos mais tarde pela historiadora feminista Joan Scott, em um ensaio em que esta percorre várias das produções que fomentaram o desenvolvimento da categoria gênero. Scott entende que o principal equívoco de Rubin estaria em promover o que chama de “redução do uso da categoria de gênero ao sistema

de parentesco” (SCOTT, 2016, p.29). Para a historiadora, nas modernas sociedades complexas era preciso considerar, além do parentesco, mercado de trabalho, educação e sistema político⁵.

No avançar da década de 1980, o termo “questões de gênero”, primeiro associado a um feminino específico e depois a diversos femininos, com suas especificidades e demandas, deixou de ser um sinônimo imediato para pesquisas sobre a condição da mulher em sociedade. Iniciava-se, aí, o processo que levaria, mais tarde, a uma concepção bem mais ampla de gênero, que evoca reflexões sobre os impactos de uma lógica binária na produção social das identidades e que dialoga mais diretamente com a questão da diversidade sexual.

Paralelamente, os Estudos *gays* e *lésbicos*, então herdeiros da distinção analítica entre gênero e sexualidade, chamaram a atenção para a urgência de se refletir sobre o preconceito e a discriminação a que estavam sujeitas as sexualidades não-reprodutivas, sobretudo homoeróticas. Nesses campos teóricos, as desigualdades e as relações de poder também eram colocadas em discussão, ainda que o gênero continuasse sendo pensado a partir de uma moldura binarista.

Com o trabalho de autores como a filósofa estadunidense Judith Butler, a dicotomia sexo/gênero tornou-se alvo de intensos questionamentos, ocorrendo o mesmo com a ideia, então predominante, de que aos Estudos de gênero coubesse focar apenas a condição da mulher e refletir restritamente sobre aquilo que é proveniente da cultura e das relações sociais.

A partir do questionamento aos limites dos Estudos de gênero, vistos por Butler como ainda essencialistas, e da deflagração do amplo campo teórico depois conhecido como *queer*, aproximam-se da questão reflexões envolvendo a visibilidade de modos contra-hegemônicos de ser e de estar no mundo, tais como as sexualidades não-reprodutivas e as pautas dos movimentos LGBTQIA+, das quais é parte a temática da diversidade sexual.

Quando se fala em diversidade sexual, o que está em questão não é apenas a existência de orientações sexuais que podem ou não coincidir com as expectativas para o

⁵É importante registrar que em entrevista concedida a Judith Butler em 1994, Gayle Rubin esclareceu que “num sentido mais comum, especialmente em sociedades complexas, o parentesco pode significar simplesmente as relações sociais de ajuda, intimidade e ligação duradoura. Essa forma de usar o termo parentesco é muito diferente da concepção de parentesco de Lévi-Strauss” (RUBIN; BUTLER, 2003, p. 190).

sexo atribuído por ocasião do nascimento. Diretamente relacionado à reprodução (e, por isso, por muito tempo visto como elemento determinante para a identidade sexual), o sexo biológico é o resultado de um conjunto de fatores que podem ou não estar harmonizados e que não se limitam às estruturas reprodutivas externas. Hormônios, gônadas e cromossomos fazem parte, ainda que habitualmente a atribuição de um sexo no nascimento seja feita unicamente a partir da aparência da genitália – pela qual se decide um destino quando se anuncia que o bebê “é menino” ou “é menina”.

Na segunda metade do século XX, reconhecia-se, no âmbito científico, que o sexo biológico não é determinante da atração sexual e que, tal como visto também no estudo de outras espécies animais, a ocorrência de orientações sexuais distintas da heteroafetiva seria parte da variação de indivíduos da espécie humana. Essa constatação foi importante para deflagrar o (lento) processo de despatologização da homossexualidade, o que não se daria, entretanto, sem árdua luta dos movimentos sociais envolvidos.

Assim, em um contexto caracterizado pela revisão de *status quo*, para o qual concorreram campos teóricos nem sempre convergentes, movimentos sociais, demandas globais, além de exigências postas pelo processo de reaprender a democracia, foram tecidos, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

O documento em análise

Conforme informado na Introdução, os PCNs consistem em uma coleção de documentos educacionais brasileiros elaborados no final dos anos 90 e utilizados por mais de duas décadas. Diferente da BNCC, diretriz finalizada no governo de Michel Temer, que determina conteúdos e competências a serem desenvolvidas em todas as escolas do país, os PCNs não colocavam um caráter de obrigatoriedade na abordagem dos temas transversais propostos.

Os documentos se encontram organizados por faixa de ensino. No caso do ensino fundamental, a coleção se apresenta em dois blocos: de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries.

O volume aqui abordado é parte dos PCNs para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries), consistindo na guia para o trabalho com o tema transversal Orientação sexual. Trata-se de um documento de 52 páginas, organizado em duas partes. Na primeira, são apresentadas justificativas para a inserção da temática nos currículos escolares, bem como os objetivos da proposta e as capacidades que se deseja que os estudantes da faixa etária

compreendida desenvolvam. As orientações e sugestões para o trabalho transversal com a temática são feitas na segunda parte do documento.

Uma primeira leitura do texto permite constatar que, nele, a sexualidade, apresentada como “algo inerente à vida e à saúde” (BRASIL, 1998, p. 287), é trabalhada como assunto de saúde pública. O foco da abordagem está em conscientizar os estudantes da importância de valorizarem seus corpos e sua intimidade e de desenvolverem práticas de autocuidado para que se evite, afinal, a propagação de infecções sexualmente transmissíveis e a gravidez não planejada. Nesse sentido, não se pode ignorar a tendência a privilegiar uma postura prescritiva em detrimento de uma tão anunciada postura dialógica (PALMA *et al.*, 2015).

A palavra gênero está muito presente no documento analisado, mas não nos parece que uma “perspectiva de gênero” esteja alicerçando todo o trabalho. Importante frisar que, de modo bem distinto do que a ativista católica Dale O’Leary e seus apoiadores consideram como “perspectiva de gênero”, nos referimos, aqui, a uma abordagem ancorada na problematização das relações de poder a partir das quais as *desigualdades sociais* entre homens e mulheres acabam sendo justificadas como naturalmente decorrentes das diferenças biológicas.

O termo gênero é mencionado 39 vezes no documento, em sete contextos, que assim categorizamos:

Tabela 1: o termo gênero no volume 10.6 dos PCN

CONTEXTO	QUANT.
Categoria/conceito [de] gênero	3
Equidade [entre os] gêneros	3
Estereótipos/estereotípias/discriminações/preconceitos/mitos [de/associados/ligados/relacionados ao] gênero	10
Perspectivas [de] gênero	4
Questão/questões [de] gênero	4
Relação/relações [de] gênero	14
Violência [associada ao] gênero	1

Fonte: dados da pesquisa

O conceito de gênero adotado nos parece bem próximo às discussões que antecederam o campo *queer*. O gênero, simplifica o documento, “diz respeito ao conjunto

das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”, enquanto o sexo “diz respeito ao atributo anatômico” (BRASIL, 1998, p. 321).

Identificamos que o contexto em que o termo gênero é mais utilizado refere-se à categoria “relação de gênero”. As relações de gênero são definidas, no texto, como relações que se estabelecem com base nas “representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação” (idem, p. 296). Considerando que tais relações se fazem presentes em qualquer situação do convívio escolar, o material recomenda ao professor que intervenha nas “situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo” (idem).

Em síntese, na análise dos usos da categoria gênero, a principal preocupação do documento aponta para a necessidade de fomentar uma cultura de respeito e equidade nas relações entre homens e mulheres. Entendemos que isso fica claro no corpo de três seções do volume analisado: na seção *Relação escola-famílias*, quando se diz que “muitas mudanças na esfera doméstica refletem mudanças nas relações de gênero, mostrando a mulher menos confinada ao lar, o homem mais comprometido na esfera doméstica e na paternidade” (BRASIL, 1998, p. 304); em *Orientação sexual como tema transversal*, que explicita que “é nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres” (idem, p. 307); e, sobretudo, na seção que leva o título de *Relações de Gênero*, em que se defende a necessidade de construir relações “com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas” (idem, p. 323).

Como uma das principais acusações lançadas nos últimos anos ao documento que parametrizava o trabalho com o tema transversal Orientação sexual é a de promoção de uma suposta “doutrinação gay”, em uma segunda leitura procuramos nos ater aos sentidos e lugares em que apareceriam quaisquer elementos associados à diversidade sexual, em especial à homossexualidade.

A ideia de diversidade foi encontrada em sete passagens, que transcrevemos no quadro que segue:

Quadro 1: a diversidade no volume 10.6 dos PCN

TÍTULO DA SEÇÃO	TRECHO
<i>Apresentação</i>	“[...] Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista” (BRASIL, 1998, p. 287).
<i>Postura dos educadores</i>	“[...] O papel de problematizador e orientador do debate, que cabe ao educador, é essencial para que os adolescentes aprendam a refletir e tomar decisões coerentes com seus valores, no que diz respeito à sua própria sexualidade, ao outro e ao coletivo, conscientes de sua inserção em uma sociedade que incorpora a diversidade“ (idem, p. 304).
<i>Relação escola-famílias</i>	“Diferentes famílias constroem suas histórias e desenvolvem crenças e valores, certamente muito diversos [...]. Compreender e respeitar essa diversidade e dialogar com ela enriquece a comunidade escolar e favorece o desenvolvimento de uma visão crítica por parte dos alunos” (idem, p. 304-305).
<i>Objetivos gerais</i>	“[...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano” (idem, p. 311).
<i>O trabalho com orientação sexual em espaço específico</i>	“Importa é que tenha interesse e disponibilidade para esse trabalho, assim como flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual” (idem, p. 312).
<i>Relações de gênero</i>	“O professor deve, então, sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser homem ou mulher” (idem, p. 324).
<i>O trabalho com orientação sexual</i>	“Experiências concretas em diferentes redes públicas e escolas particulares do país apontam para a diversidade de possibilidades de estruturação desse espaço” (idem, p. 332)

Fonte: dados da pesquisa

Conforme se observa no quadro, em três ocasiões o texto reporta à diversidade de valores atribuídos à sexualidade, o que é feito lembrando ao professor que seu papel de mediador envolve auxiliar os alunos a desenvolverem a capacidade de “tomar decisões coerentes com seus valores”, mas sem perder de vista que “vivemos em uma sociedade que incorpora a diversidade” (BRASIL, 1998, p. 304). Ou seja, não se trata de passagens sobre diversidade sexual, mas sobre a variedade de concepções que se têm a respeito da sexualidade e de suas expressões.

Em uma única passagem fala-se na “imensa diversidade dos jeitos de ser homem ou mulher” (idem, p. 324), o que remete mais a papéis sociais de gênero do que à questão da diversidade sexual – expressão que sequer é utilizada no documento.

Ainda em busca da alegada “doutrinação *gay*”, constatamos que a palavra “bicha” é mencionada uma vez, assim como as palavras lésbica e homossexual. Já o termo

homossexualidade recebe seis menções: uma para refletir sobre a equivocada atribuição de conotação homossexual a determinados comportamentos; uma para informar que o trabalho com orientação sexual implica em colocar-se contra “discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo” (idem, p. 316); as quatro restantes para exemplificar “questões polêmicas⁶” com as quais o professor poderá se deparar quando estiver trabalhando com a temática.

Posto isso, diferente do que afirmam grupos conservadores sobre documentos educacionais como os PCNs, no volume 10.6 a homossexualidade não foi enaltecida, mas apenas mencionada de forma aligeirada ao se elencar assuntos que seriam controversos e difícil abordagem em sala de aula.

O único momento em que as palavras homossexualidade e homossexual aparecem sem que seja para exemplificar um “assunto polêmico”, para o qual não há consensos, ocorre no último parágrafo da seção intitulada *Relações de Gênero*, no trecho que transcrevemos a seguir:

Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias (BRASIL, 1998, p. 325).

O documento convida a observar o equívoco de se considerar como homossexuais o menino e a menina que não apresentem atributos comportamentais condizentes com determinados estereótipos de masculinidade e de feminilidade. Chama a atenção que, ao invés de explicar que a homossexualidade faz parte da variação humana e que a homoafetividade não é proibida em nosso país, o trecho se limita a apresentar uma defesa da suposta heterossexualidade da “menina mais agressiva” ou do “menino mais delicado”.

Neste sentido, o documento deixa de dar uma importante contribuição para a despatologização da homossexualidade, o que poderia ter sido feito com esclarecimentos adicionais acerca do processo pelo qual, poucos anos antes da elaboração dos PCNs, o então chamado “homossexualismo” foi retirado da Classificação Internacional de

⁶ Dentre estas questões adjetivadas como “polêmicas” e “delicadas” estão: erotismo, virgindade, namoro/“ficar”, início da vida sexual, masturbação, gravidez precoce, disfunção erétil, IST/AIDS, parafilias, pornografia, prostituição, aborto, violência sexual.

Doenças – CID⁷. Dado o caminho escolhido, também se perde a oportunidade de refletir sobre os motivos pelos quais a atribuição de conotação homossexual é recorrentemente utilizada e também interpretada como ofensa.

Uma única observação sobre a atração sexual por pessoa do mesmo sexo é feita em um parágrafo que relaciona puberdade, alterações hormonais e novas descobertas, no qual se menciona que a puberdade é uma fase em que podem “ocorrer as explorações da atração e das fantasias sexuais com pessoas do mesmo sexo e do outro sexo” (BRASIL, 1998, p. 296). Quanto à transexualidade, o tema só figura como exemplo de “questão polêmica” apresentada pela mídia, e que, por isso, poderia eventualmente despertar a curiosidade dos jovens. Nenhum esclarecimento é feito a respeito.

Entre os anos de 2003 e 2010, a associação da noção de diversidade à educação escolar passou a ser vista em novas produções normativas, na proposição de políticas públicas e em outras decisões tomadas em um momento político com aroma progressista. Pesquisando a literatura a respeito do que se entende por *diversidade* e de como governos lidam com essa temática, Paladino e Almeida (2012) observam a existência de quatro abordagens públicas da questão, que seriam os modelos assimilacionista, integracionista, multicultural e intercultural. Nos dois primeiros modelos estaria representada a prática colonial de fazer o outro assimilar a cultura dominante, seja por meio de ações voltadas ao grupo (assimilacionismo) ou ao indivíduo (integracionismo) – ou seja, a ideia de que as minorias “devem curvar-se à maioria”. No terceiro modelo (multiculturalismo), que até recentemente diríamos ser predominante no país, estaria representada a ideia de que é preciso “tolerar” os diferentes, aceitando uma inevitável coexistência. Apenas no último modelo (interculturalismo) estaria a promoção de um tratamento realmente igualitário, posto que sem sobreposição da cultura hegemônica em relação às demais.

No volume analisado, identificamos passagens em que há um predomínio do modelo multiculturalista, ainda que aspirações e discursos sugerissem uma abordagem intercultural. O papel da escola para a consolidação da democracia é permanentemente reforçado no documento, contudo, pouco espaço é reservado a esclarecimentos que pudessem de fato fomentar, na educação escolar, reflexões acerca do direito à dignidade

⁷A Associação Americana de Psiquiatria suprimiu a homossexualidade da lista de transtornos mentais em 1973, sendo seguida pela Associação Americana de Psicologia, que o fez em 1975. Contudo, dois anos depois, a Organização Mundial de Saúde incluiu o então chamado “homossexualismo” na Classificação Internacional de Doenças – CID, caracterizando-o como uma doença mental, situação que só viria a ser revista e revertida na edição de 1990.

e de tratamento igualitário do segmento hoje identificado como LGBTQIA+. No que refere à diversidade sexual, entendemos, portanto, que a ênfase é dada ao respeito que é devido ao Outro nas relações interpessoais, não aos direitos que lhes são garantidos pelo texto constitucional e cujo descumprimento deveria acarretar em sanção.

Com a expansão das pesquisas sobre diversidade sexual, e em especial, dos resultados acerca de impactos da homofobia na realidade escolar, procurou-se suprir a lacuna por meio de políticas públicas que se mostravam bem afinadas com os preceitos da inclusão na diversidade e dos direitos humanos, sem perder de vista o direito fundamental à educação. Foi o caso dos programas “Brasil sem Homofobia”, “Gênero e Diversidade na Escola” e do “Escola sem Homofobia”. Apelidado jocosamente de “*kit gay*” e vetado em meio a uma ampla campanha difamatória promovida por setores conservadores da sociedade, este último pode ser visto, conforme sugerem César e Duarte (2017, p. 17), como o “marco zero” de um pânico moral em que hoje estamos imersos.

Considerações finais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais fazem parte de um conjunto de documentos e políticas públicas que, na última década, passaram de promissores a “malditos”. Nas redes sociais e em discursos agora alçados a oficiais, é comum ver tais documentos sendo associados a teorias conspiratórias, segundo as quais a corrupção da infância estaria entre as principais trincheiras de um neototalitarismo de esquerda em marcha no Ocidente.

Nesse espantoso contexto, o volume 10.6 dos PCNs, nos quais há mais de 20 anos foram propostas diretrizes para o desenvolvimento do tema transversal Orientação sexual, acaba ocupando lugar de destaque. A ele se atribui uma grande contribuição para o que tem sido chamado de “ideologia de gênero”, e, dentro desta, de “doutrinação *gay*”. Segundo esse entendimento, as diretrizes referidas não apenas levariam à doutrinação dos alunos em uma ideologia que subverte a “ordem natural das coisas”, como também teriam potencial para induzir meninos e meninas a tornarem-se homossexuais ou mesmo transexuais.

Em sentido discordante, constatamos que o documento mal contempla a questão da diversidade sexual. Homoafetividade, bissexualidade, transexualidade eram temas ainda pouco debatidos na sociedade brasileira da década de 90, tornando-se, no documento, condições ausentes de maior reflexão. Quando citadas, isso se faz sobretudo

para exemplificar assuntos considerados polêmicos ou que, segundo o texto, despertariam a curiosidade dos jovens devido à sua exposição midiática.

Verificamos, também, que a diferença biológica entre homens e mulheres não é negada no documento, tal como acreditam seus detratores. O que se problematiza nas passagens em que é feito uso da categoria gênero, é a *desigualdade social* justificada por um processo de naturalização das representações construídas a partir da diferença biológica.

Em conclusão, entendemos que, ao contrário do que postulam grupos opositores da abordagem de gênero e diversidade sexual na educação básica, o teor da diretriz curricular analisada é um tanto conservador, considerando-se não apenas transformações sociais ocorridas desde sua elaboração, na década de 90, como também desdobramentos teóricos advindos do estudo da temática.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais - Orientação Sexual/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 52 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 2017. 600 p.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CÉSAR, M. R.; DUARTE, A. M. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-141.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2019.

CLARK, M. Finding meaning in Opus - Interview with Dale O'Leary. **Catholic Way**, 2000. Disponível em: http://sites.silaspartners.com/partner/Article_Display_Page/0,,PTID5339_CHID28_CII D105858,00.html. Acesso em: 16 de jun. 2019.

CONFERENCIA Episcopal Peruana, La ideologia de género: sus peligros y alcances. Peru, 1998. **La Agencia Católica de Informaciones - ACI Prensa.** Disponível em: <https://www.aciprensa.com/controversias/genero.htm>. Acesso em 10 de jan. 2017.

CORRÊA, M. Não se nasce homem. **Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos**, 2004.

FIGUEIRÓ, M. N. A viabilidade dos Temas Transversais à luz da questão do trabalho docente. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.htm#1*. Acesso em: 24 de abr. 2018.

FURLANI, J. Existe “ideologia de gênero”? **Pública**, São Paulo, v. 30, 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MÁRQUES, F. T. **No Cais do Corpo**: um estudo etnográfico da prostituição viril na região portuária santista. 2002. Tese (doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. 2002.

MATEUS, I. O. ; MÁRQUES, F. T. . Para além da dimensão anatomofisiológica? notas sobre a abordagem da sexualidade no livro didático de Ciências. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v.1, p. 1-10, 2020.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALMA, Y. A.; PIASON, A. S.; MANSO, A. G.; STREY, M. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas em Psicologia**, vol. 23, n. 3, pp. 727-738, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300016. Acesso em: 12 nov. 2016.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1919>. Acesso em: 21 jun. 2017.

RUBIN, G.; BUTLER, J. Tráfico sexual – entrevista. **Cadernos Pagu**, n. 21, p.157-209, 2003.

SIQUEIRA, T. Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família – Entrevista com Jorge Scala. **Zênit**, jan. 2012. Disponível em: <https://pt.zenit.org/articles/ideologia-de-genero-neototalitarismo-e-a-morte-da-fami-lia/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Cadernos de História UFPE**, v. 11, n. 11, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109975/21914>. Acesso em: 15 jun. 2017.