

As políticas educacionais em gênero na perspectiva da Pedagogia do Oprimido

Educational public policies in gender in the perspective of the Pedagogy of the Oppressed

 Maíra Souto Maior Kerstenetzky¹

 Waldênia Leão Carvalho²

Resumo

Discutiremos como a educação pode lidar com os processos de empoderamento das mulheres a partir dos ensinamentos freireanos no escrito Pedagogia do Oprimido, pois percebemos que, a partir da onda conservadora que atingiu o país a partir de 2014, as políticas públicas educacionais brasileiras recuaram em relação à temática de gênero. As expressões relativas à gênero foram excluídas dos planos educacionais haja vista que um modelo educacional e de concepção de mundo é imposto como o único essencial e negam-se as diversidades de experiências e vivências humanas e a pluralidade de sujeitos que compõe a sociedade, mantendo-se o *status quo*, através do modelo de educação bancária, com a mera transmissão de conhecimentos, sem a abertura de diálogos entre educadores e educandos que possibilitem a mudança de paradigmas sociais.

Palavras-Chave: Educação. Gênero. Paulo Freire.

Abstract

We will discuss how education can deal with women's empowerment processes based on Freire's teachings in the Pedagogy of the Oppressed, as we realize that, from the conservative wave that hit the country since 2014, Brazilian public education policies have retreated in relation to the gender theme. Gender-related expressions were excluded from educational plans, given that an educational model and worldview are imposed as the only essential and the diversity of human

¹ Mestra em Educação na linha Gestão e Políticas Públicas (UPE - Campus Mata Norte) (CAPES 4). Especialista em Direitos Humanos pela UFPE. Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: mairasmk@hotmail.com.

² Doutora em Educação (UERJ) (CAPES 7). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (CAPES). Especialização em Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. (UFPE). Graduação em Pedagogia (UFPE). Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: waldenialeao@gmail.com

experiences and experiences and the plurality of subjects that make up society are denied, the status quo, through the banking education model, with the mere transmission of knowledge, without the opening of dialogues between educators and students that enable the change of social paradigms.

Keywords: Education. Gender. Paulo Freire.

1 Introdução

Na atual dinâmica social verifica-se uma oscilação entre os debates acerca das temáticas dos direitos humanos e de gênero. Se de um lado, havia uma discussão nos diversos setores da sociedade apoiada pelo um amplo debate. De outro, uma tentativa de abafar a discussão, trazendo questões de cunho de religiosidade e moralidade. Criando na sociedade tensões nas diferentes áreas sociais, principalmente a educacional. Em especial, a partir do ano de 2014, acompanhamos diversas mobilizações e lutas das mulheres feministas brasileiras que, através de suas organizações e movimentos sociais, têm buscado insurgir-se ao processo desigualdade social, pleiteando políticas públicas que assegurem não apenas o acesso à educação, mas, sobretudo, a desconstrução de tabus acerca dos direitos humanos e das questões de gênero.

No âmbito educacional o debate afeta diretamente o currículo e a formação escolar. Pensando nesses desdobramentos, examinando os escritos freireanos em Pedagogia do Oprimido é possível refletir sobre as contribuições significativas que o pensamento de Paulo Freire oferece para a educação ao propor um modelo de educação que viabiliza a conscientização crítica dos sujeitos acerca do lugar que ocupam no mundo.

Dessa maneira, este artigo traz uma reflexão sobre como a educação pautada em um projeto educativo orientado pelos conceitos postos na Pedagogia do Oprimido, tais como, educação bancária e educação libertadora, pode contribuir para a discussão acerca das relações de poder baseadas no gênero no âmbito da educação escolarizada, auxiliando no empoderamento das mulheres.

2 As normas educacionais e as questões de gênero no contexto político atual

A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de outubro de 1988 (CRFB/88) estabelecer o Estado Democrático de Direito e elencar o direito à educação como um direito fundamental social, em seu art. 6º, bem como dispõe em seus arts. 206, 208 e 210 que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la em conjunto com a sociedade.

A partir das disposições constitucionais, editou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) a qual, em seu art. 3º prevê, dentre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância, gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino e consideração com a diversidade étnico-racial.

Em 2003, inicia-se a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), composto por especialistas de diversas áreas do conhecimento, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais.

E, assim, em 2004, surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elenca como um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, a sua estruturação na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

Em 2009, é lançado no Governo Lula, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)³ e, no seu Eixo Orientador V “Educação e Cultura em Direitos

³ Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) é um programa do Governo Federal do Brasil, e foi criado, com base no art. 84, inciso IV, da Constituição, pelo Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996, "contendo diagnóstico da situação desses direitos no País e medidas para a sua defesa e promoção, na forma do Anexo deste Decreto". Antes do PNDH-3, existiram duas versões anteriores, quais sejam, PNDH-1 e PNDH-2, publicadas durante o governo FHC. No PNDH-1, recomendava-se a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e

Humanos”, na diretriz 19, a qual trata do fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras, elenca como um dos objetivos estratégicos, a inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras e, dentre as ações programáticas, consta o estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito às diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

No mesmo ano, em 14 de julho de 2010, é editada a Resolução CNE/CEB nº 4, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A qual, em seu art. 43, §3, dispõe que a missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Até 2011, estava vigente um Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelecia, entre seus objetivos, as questões de gênero, devendo estas serem consideradas quando da seleção dos livros didáticos, bem como incluía a temática nas diretrizes curriculares dos cursos de formação docente. Isso, pois, contribuía na promoção do respeito a todos/as, garantindo o direito à permanência e à aprendizagem na instituição escolar.

Tendo em vista que o Plano Nacional de Educação (PNE) é revisto a cada decênio, em abril de 2010, foi realizada Conferência Nacional de Educação (Conae), no intuito de elaborar o novo Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio

militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais. E, no PNDH-2, recomendava-se o incentivo à capacitação dos professores do ensino fundamental e médio para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no que se refere às questões de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação contra a mulher.

2011-2020 e, então, foi recomendado que o Sistema Nacional de Educação reunisse os entes públicos e as entidades da sociedade civil. Logo, prezou por políticas públicas que criassem maneiras de possibilitar a maior participação da sociedade civil no debate e na elaboração das propostas a serem implementadas. O Documento Final do Conae prevê que

A consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. (BRASIL, 2010, p. 30)

E, trouxe em seu bojo 05 (cinco) eixos de estudos, sendo que no eixo VI elencou como prioridade a dedicação à Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, apresentando políticas públicas dirigidas à diversidade que desejam assegurar direitos, tais como, aquelas relacionadas às relações étnico-raciais, à educação quilombola, à educação especial, à educação do campo, ao gênero e à diversidade sexual. (BRASIL, 2010, p. 123). O referido documento destacou a necessidade de abordar as questões de gênero na educação, conforme se lê abaixo:

g) Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2010, p. 144)

Com o envio de tal documento à Câmara dos Deputados pelo Poder Executivo, foi criado o Projeto de Lei (PL) nº 8035/2010, ao qual foi anexado a Exposição de Motivos (EM), nº 33/2010, no intuito de elucidar a expressão “diversidade”, dentre outras, para o apropriado entendimento do texto.

Diversidade: entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. Nesse cenário, o direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro marcado por profundas desigualdades. Portanto, a construção de uma política nacional do direito à educação que contemple a diversidade deverá considerar: os

negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei. Deverá, ainda, considerar a educação dos ciganos, a educação ambiental, os direitos humanos, a liberdade de expressão religiosa na escola e a educação profissional. Nesse sentido, o reconhecimento, o respeito e o direito à diversidade a serem consolidados na política educacional deverão ser realizados por meio de políticas, programas, ações e práticas pedagógicas que garantam a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade. Deverão ser políticas de Estado. Tais políticas, ao serem implementadas, deverão reconhecer que cada uma das expressões da diversidade possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. Além disso, realizam-se de forma diferenciada no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e da educação superior. O conjunto das políticas educacionais deverá atender a essa complexidade e considerá-la em todos os seus processos, sobretudo, no que se refere ao financiamento da educação (BRASIL, 2010).

Em 2012, após a primeira fase de tramitação, inúmeras emendas foram examinadas, sendo algumas relativas à inserção dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero”. Devido a interesses político-partidários e ao total desconhecimento acerca da temática, ocorreram infundados debates sobre o assunto, sendo que na maioria deles imperaram o preconceito e a intolerância.

Nesse período, formou-se a Frente Parlamentar Evangélica de combate à aprovação do Plano Nacional de Educação, composta por 198 (cento e noventa e oito) Deputados Federais (sendo 21 (vinte e um) signatários, mas fora de exercício) e 04 (quatro) Senadores, relacionando as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” à “ideologia de gênero” que, equivocadamente, prega que aqueles/as que defendem a educação para a diversidade desejam criar um sistema educativo e pedagógico dentro do qual se permita que a pessoa decida acerca de sua natureza, escolhendo se é homem ou mulher e, isso, aniquilaria a pessoa, substituindo-a por alguém sem identidade. Reafirmando e naturalizando, assim, certos tabus relacionados aos limites do gênero e da sexualidade, advindos de concepções cristãs que antecedem a biologia vitalista – a qual estabelece uma fronteira definida entre o mundo vivo e o inerte – este, compreendido como “fruto do pecado”, relacionado ao profano e ao inferno (BUTTLER, 2017, p. 223).

Em 2014, a Frente Parlamentar Evangélica, alia-se à Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), comumente denominada de bancada ruralista ou “do boi, e aos/as parlamentares financiados por indústrias de armas e munições, vulgarmente chamados de “bancada da bala”, eliminando em seu texto qualquer menção à

gênero e/ou orientação sexual, sob o descabido discurso de preservação da família brasileira.

Nesse contexto, a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação. No entanto, ao contrário do que previa seu texto original, o qual propunha a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” as expressões “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”, seu art. 2º, III, atualmente propõe a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Na contramão do Programa Nacional em Direitos Humanos (PNDH-3) de 2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, mas seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2014, o Estado de Pernambuco, em 2015, aprovou a Lei nº 15.533, a qual instituiu Plano Estadual de Educação, o qual possui entre suas diretrizes, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

No entanto, em sentido contrário à evolução da educação em direitos humanos no referido estado, houve, pouco antes da sua aprovação, a retirada de quaisquer referências a “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”, que constavam no texto original do projeto de lei, impedindo, assim, a implementação de políticas contra a evasão escolar motivadas por preconceito e discriminação decorrentes de gênero, orientação sexual ou identidade de gênero, o que, sem dúvidas, contribuirá ainda mais o já existente ciclo de violências, violações e desigualdades no ambiente escolar.

Isso, sem considerar que, desde 1999, vigora no Estado de Pernambuco, o Decreto nº 21.670, que institui o Programa Estadual de Direitos Humanos, o qual estabeleceu como metas apoiar iniciativas culturais que trabalhem a conscientização de gênero de forma ampla e para público variado; capacitar os funcionários públicos, especialmente nas áreas de educação, saúde e justiça, sobre discriminação em gênero visando um atendimento adequado às questões de formulação específica; incentivar os governos municipais a determinarem verbas para programas e políticas públicas que assegurem os direitos da mulher, em todos os níveis incluindo saúde, educação e treinamento profissionais, trabalho, segurança social, propriedade e

crédito rural, cultura, política e justiça; formular, implementar e materializar programas de orientação sexual, voltadas a esclarecer questões relacionadas à livre expressão e orientação sexual, relações de gênero e promoção dos direitos individuais e coletivos; e introduzir no programa Orientação Sexual da Rede Estadual de Educação os temas relacionados ao gênero, relações interpessoais, contemplando as diversas manifestações de orientação sexual, entre outros.

Diante deste quadro de incertezas com relação à abordagem da temática de educação em gênero e orientação sexual nas escolas brasileiras, em 2015, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), se pronunciou no por meio de Nota Pública, endereçada às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distritais Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira, a qual orientou estes órgãos a zelarem pelo respeito à orientação sexual e à identidade de gênero, atentando-se para as especificidades humanas, bem como criou o Comitê de Gênero.

No entanto, o MEC não conseguiu combater os ataques realizados pelos setores mais conservadores da sociedade e, em apenas 12 (doze) dias, cedeu às pressões realizadas por essa parcela da população e substituindo Comitê de Gênero pelo Comitê de Combate à Discriminação, bem como expressões como "direitos relacionados às questões de gênero" foram trocados por termos menos específicos, como "políticas públicas de combate a temática em referência".

Ressalta-se que, até julho de 2016, dos 27 (vinte e sete) estados brasileiros, 25 (vinte e cinco) estados aprovaram seus respectivos planos de educação. Desses, 12 (doze) estados - Acre, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Pernambuco, Piauí, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins -, optaram por retirar ou não mencionar as questões de gênero, identidade de gênero e/ou orientação sexual de seus textos. E, 13 (treze) estados, escolheram manter tais referências nos seus planos estaduais de educação, quais sejam, Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Alagoas e Rio Grande do Norte. Os demais estados, Minas Gerais e Rio de Janeiro, ainda não se manifestaram.

Ainda em 2016, no Senado Federal, surge o Projeto de Lei nº 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta, do Partido da República (PR), que inclui na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação o Programa “Escola Sem Partido” e incorpora, definitivamente, a expressão “ideologia de gênero” nos discursos políticos relacionados à educação, reforçando, ainda a necessidade de ensino religioso confessional, conforme se percebe da leitura do seu art. 2º, VII e parágrafo único, *in verbis*:

Art. 2º - (...)

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moralque esteja de acordo com as suas próprias convicções. Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

No entanto, tais disposições, soam, no mínimo contraditório, com alguns princípios igualmente elencados do referido projeto de lei, tais como pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, liberdade de aprender e de ensinar e liberdade de consciência e de crença.

Além disso, o que se percebe é que tal projeto de lei ignora a laicidade do Estado e a liberdade de reunião, constitucionalmente garantidas, bem como a autonomia do(a) professor(a) em sala de aula, uma vez que embora expresse a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, como um princípio, a ser seguido pela educação nacional, também prevê que em suas funções, o(a) professor(a), “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seuspróprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais,políticas e partidárias”, bem como “não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão desuas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas”, “não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seusalunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”. Diversamente, prevê que, entre as funções do(a) professor(a), ele/ela poderá “tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentaráaos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivasconcorrentes a respeito”.

O que se observa, portanto, é que o projeto de lei denominado “Escola Sem Partido”, evidentemente, confunde a formação crítico-reflexiva com a suposta doutrinação política e ideológica, procurando extinguir, a partir de sua classificação como “ideológico”, determinadas representações do debate educacional e escolar,

em especial, aquelas atreladas as questões de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, uma vez que tais representações se desviam da imagem da família tradicional.

Já, em abril de 2017, uma versão prévia da Base Nacional Curricular Comum foi divulgada com alusões à “orientação sexual” e “identidade de gênero”, sendo tais expressões retiradas do seu texto, dois dias após a divulgação. Saliente-se que a BNCC, prevista na Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), é o documento que vai estabelecer as diretrizes que as escolas do ensino infantil e fundamental deverão seguir ao definir os currículos.

Posteriormente, em outubro de 2017, após três adiamentos por falta de quórum de votação, foi aprovada na Câmara Municipal de Recife, capital do Estado de Pernambuco, a Frente Parlamentar de Cidadania LGBT, com evidente descontentamento da vereadora Michele Collins (PP), presidente da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da Casa. Em manifesta repreensão, foi aprovada na Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE), um requerimento de autoria do deputado Estadual Cleiton Collins (PP), que prevê o envio de um apelo ao ministro da educação, Mendonça Filho (DEM), para que sejam retiradas expressões como “experiências corporais”, “questões de gênero e de corpo” e “sexualidade” da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as quais seriam relativas à “ideologia de gênero”.

Mais adiante, em 20 novembro de 2017, o Projeto de Lei nº 193/2016, “Escola sem partido” foi retirado de tramitação, por seu próprio autor, o Senador Magno Malta (PR), o qual, entretanto, não apresentou qualquer justificativa. Ressalte-se que tal fato ocorreu após a Comissão de Educação do Senado, assinada pelo senador Cristovam Buarque (PPS), emitiu parecer pela rejeição do projeto em caráter definitivo, fundamentando-se nos arts. 205 e 206 da CRFB/88, os quais definem como finalidades primordiais da educação, o plenos desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como prevê explicitamente como princípios do ensino, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público. E, por fim, justificando que limitar a liberdade de ensinar do (a) professor (a), por meio de restrições e

proibições descabidas, pautadas em uma visão única de mundo, fere o disposto no Texto Constitucional.

Embora o referido projeto tenha sido retirado de pauta, a “ideologia de gênero” e sua noção distorcida acerca da educação em gênero, propagou-se nos discursos políticos e, conseqüentemente, surgiram inúmeros projetos de leis estaduais e municipais no mesmo sentido.

Nesse sentido, no âmbito estadual, tramita na Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE), o Projeto de Lei Ordinária nº 823/2016, o qual dispõe sobre princípios, vedações e deveres no âmbito do sistema estadual de ensino, dentre outras providências, copiando, quase que em sua literalidade o projeto de lei “Escola Sem Partido”, do Senado Federal.

E, por fim, há, também, o projeto de Lei Ordinária nº 709/2016, o qual dispõe sobre a proibição de lecionamento de qualquer temática relacionada a ideologia de gênero no âmbito educacional do Estado de Pernambuco, citando inclusive a Lei Estadual nº 15.533/15, a qual aprova o Plano Estadual de Educação (PEE). Saliente-se, no entanto, que a referida lei não proibiu os (as) professores (as) de lecionar as questões de gênero e seus desdobramentos, mas apenas se omitiu com relação à temática.

Observando a questão da educação em gênero nas políticas públicas educacionais entrelaçada com as políticas públicas relacionadas à direitos humanos, é possível verificar a incidência do “ciclo de políticas” proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, o qual é dividido em três partes: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 50).

No contexto de influência, “momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”, no qual “grupos de interesse disputam para influenciara definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” Já, no segundo contexto, o contexto da produção de texto político, “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”, representando, dessa maneira, a política. (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

Assim, é possível perceber que quando da elaboração e do envio dos planos educacionais, resultado de duradouras conversas entre governo e sociedade civil, para os órgãos competentes para a edição de leis, através das quais serão

implementados, seus textos, usualmente, estão equivalentes aos desejos e anseios sociais.

No entanto, quando da análise do texto pelos parlamentares, há, frequentemente, alteração do texto original. Isso porque, “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 51-52). E, assim, mante-se as relações de poder e o controle das estruturas sociais.

Após o processo de elaboração, edição e implementação, o texto político, no caso, os planos educacionais, serão postos em prática, isto é, serão aplicados na realidade educacional e escolar. É o denominado contexto da prática, oportunidade na qual “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (BOWE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Posteriormente, Ball (1994a, apud MAINARDES, 2006, p. 54) ampliou o ciclo de políticas adicionando o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. De acordo com o autor, contexto dos resultados (efeitos), atenta-se em analisar questões de justiça, igualdade e liberdade individual, observando seu impacto e as interações com desigualdades existentes. Já, contexto da estratégia política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (idem, p. 55).

Então, pela ótica do “ciclo de políticas” aqui apresentado, embora os PNE de 2014, omita a questão de gênero, orientação sexual e identidade de gênero no âmbito da educação, professores(as) e demais profissionais da educação, podem, em conjunto com outras normativas legais, a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, do Programa Nacional em Direitos Humanos (PNDH-3) de 2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, reinterpretar as políticas educacionais, rechaçando, assim, a verdade imposta por um discurso político extremista e conservador, o qual deturpa a temática de gênero e seus desdobramentos.

Essa aplicação da política reinterpretada, contudo, exige dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação o enfrentamento direto das relações com o capital, as relações das respostas locais com a agenda do Estado, o que, por sua vez, não foi considerado no ciclo de políticas de Ball. Crítica, esta, realizada por Henry (1993, apud MAINARDES, 2006, p. 57), pois, “com base na perspectiva pós-estruturalista, ele destaca a importância de se considerar a disputa e a resistência para o desenvolvimento de uma teoria da e para a mudança”. Isto, principalmente, considerando que na presente pesquisa adota-se conceitos de gênero e afins, patrocinados por feministas pós-estruturalistas, como Judith Butler e Joan Scott.

3 A pedagogia do oprimido e as questões de gênero na educação

É primordial ressaltar o que significa o conceito de “educação bancária” elaborado por Paulo Freire, bem como o motivo de este ser oposto à educação em gênero. É o que se pode observar através do trecho abaixo destacado:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33)

Dessa maneira, verifica-se que na educação bancária, o(a) educando(a) é um simples ouvinte e o(a) educador(a) aquele(a) que detém o controle sobre o conhecimento. Assim, a educação bancária é moldada para servir aos desígnios daqueles que objetivam a manutenção do poder, não deixando brechas o desenvolvimento do conhecimento crítico. Neste caso, a educação bancária contribui para a manutenção do status quo, na medida em que, enquanto o(a) professor(a) é tido como o detentor absoluto do saber e transmissor do conteúdo, o(a) aluno(a) é mero(a) receptor(a), sem que oportunize a este(a) questionar a informação que lhe é fornecida por aquele(a). Nesse sentido,

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificarse esta superação. Pelo contrário, refletindo a

sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 34)

O que se verifica, dessa forma, é que não existindo a possibilidade de um diálogo horizontal, no qual haja abertura para posicionamentos diversos, não há chance de mudança do que já está estabelecido.

Ao contrário, a educação libertadora permite a troca entre educador(a) e educando(a), na qual ambos aprendem ensinando concomitantemente. Isso, pois, em uma educação libertadora e problematizadora, não há a transferência, mas sim o compartilhamento de vivências e experiências entre os indivíduos, educadores e educandos, possibilitando-se a construção de seres humanos críticos. Nas palavras de Paulo Freire,

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. (FREIRE, 1987, p. 59)

Dessa maneira, por meio da educação libertadora se oportuniza às pessoas enxergar o mundo ao seu redor com um novo olhar, posto que se preza pela criação de diálogos que resultem na humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, educadores e educandos, a partir de suas experiências de vida, não é mais algo mecanizado.

Logo, a omissão ou exclusão da educação em gênero nos currículos escolares e planos pedagógicos pode ser considerado não só um retrocesso na política pública educacional na educação brasileira, mas um entrave à educação libertadora e problematizadora. Essa situação é explicada por Hannah Arendt (2014, p. 223):

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise - que dilacera fachadas e oblitera preconceitos -, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo. O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

Ou seja, de um lado tem-se o movimento feminista pregando por igualdade entre os gêneros, diante de diversas situações de opressão e violência contra a mulher, e postulando uma educação que contemple esse direito. E, de outro lado, ao contrário, tem-se organizações religiosas extremistas e conservadoras que pretendem manter seus valores arcaicos, utilizando-se de passagens bíblicas para fundamentar que as mulheres possuem menor valor que os homens, em desacordo com os contextos políticos e sociais atuais, sejam que haja uma renovação de interpretação e, por conseguinte, reproduzindo valores patriarcais e sexistas, baseados em uma verdade divina única.

Nas palavras de Arendt, em “A Condição Humana”, o ser humano tende a reproduzir modelos, mas é impossível que um ser humano seja exatamente igual a outro, sendo a pluralidade intrínseca ao ser humano.

Mas, em sua forma elementar, a condição humana da ação está implícita até mesmo na Gênese (<< macho e fêmea Ele os criou), se entendemos que esta versão da criação do homem diverge, em princípio, da outra, segundo a qual Deus criou originalmente o homem (*adam*) – a *ele*, e não a *eles*, de sorte que a pluralidade dos seres humanos vem a ser o resultado da multiplicação. A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência com as leis ferais do comportamento, se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis quanto a natureza e a essência de qualquer outra coisa. A pluralidade é a condição humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir. (ARENDDT, 2007, p. 15-06)

Em suas análises, Paulo Freire também faz observações acerca da influência de ideias pré-concebidas e de princípios extremistas no processo educativo dos indivíduos, entendendo que “não é a conscientização que pode levar o povo a ‘fanatismos destrutivos’”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 1987, p. 12).

Logo, cabe destacar que, atualmente o modelo de Estado reproduzido é o teológico, no qual, Estado e religião se confundem, em especial, as religiões cristãs, católica e evangélicas, perpetuando uma liturgia de submissão, embora o ordenamento constitucional preceitue o Estado Laico. É o que conclui, François Châtelet (1983, p. 713-714), examinando Pierre Legendre:

A instituição estatal – ou seja, seu Texto e seus mandantes - , desfrutando do desejo sexual, impondo-lhe uma espécie de censura necessária, definem, ao mesmo tempo que o sistema de penalidades, o objeto do amor: “A lei desvia o desejo, dissimula uma verdade, preside a essa troca de onde procede todo discurso político”. É este precisamente o trabalho do jurista técnico da “ciência perpétua do direito”: escamotear ou reduzir o desejo, inventando palavras tranquilizadoras, glosando esse objeto de amor e manipulando as ameaças primordiais. [...] O Direito Canônico se enuncia no seio de um referencial que hierarquiza e faz com que se correspondam as duas componentes da ordem universal: as leis divinas e naturais e as leis humanas. Ele supõe que a Palavra legítima é proferida, segundo a mesma hierarquia e a mesma correspondência, no alto, pelo pontífice romano, depositário da autoridade sagrada; e, em baixo, pelo imperador romano, detentor da potência monarquiza. Engloba em sua jurisdição os “dois gêneros cristãos”, os clérigos e os laicos. “Assim, a questão religiosa está inscrita no coração da instituição ocidental”.

Dialogando com as ideias de Chatêlet, Arendt (2014, p. 227), ressalta que “em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento”. E, esse desmoronamento, ocorre quando o “outro” é visto como um inimigo apto a destruir a verdade absoluta e inquestionável. Quando se torna mulher (e aqui considerado o sentido mais amplo do termo: cisgênera, transgênera ou travesti) e questiona-se o sistema heteronormativo compulsório, a pessoa passa a ser identificada como o “outro”. Simone Beauvoir (1967, p. 11-12), convencida disto, explica

Os judeus são "outros" para o anti-semita, os negros para os racistas norte-americanos, os indígenas para os colonos, os proletários para as classes dos proprietários. Ao fim de um estudo aprofundado das diversas figuras das sociedades primitivas, Lévi--Strauss pôde concluir: "A passagem do estado natural ao estado cultural define-se pela aptidão por parte do homem em pensar as relações biológicas sob a forma de sistemas de oposições: a dualidade, a alternância, a oposição e a simetria, que se apresentam sob formas definidas ou formas vagas, constituem menos fenômenos que cumpre explicar que os dados fundamentais e imediatos da realidade social(l). Tais fenômenos não se compreenderiam se a realidade humana fosse exclusivamente um *mitsein* baseado na solidariedade e na amizade. Esclarece-se, ao contrário, se, segundo Hegel, descobre-se na própria consciência uma hostilidade fundamental em relação a qualquer outra consciência; o sujeito só se põe em se opondo: êle pretende afirmar-se como essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto.

A partir disso, pode-se perceber que quando as mulheres se descobrem oprimidas pelo sistema patriarcal que as fazem acreditar que devem ser submissas e subordinadas à algo ou alguém, por argumentos advindos de um divino e de uma ciência “biologista” supostamente inquestionáveis, natural é a radicalização de sua

postura perante a situação concreta que gera a opressão (FREIRE, 1987, p. 20). É o que também, destaca Guacira Lopes Louro (2017, p. 53-54), quando afirma que “em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, tem sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos”.

E, nessa perspectiva, o(a) opressor(a) tem duas possibilidades, quais sejam, solidariza-se com a realidade opressora e assume, em conjunto com o(a) oprimido(a) a bandeira de luta pela transformação social, ou, ao contrário, cria mecanismos para a preservação da realidade opressora ou, até mesmo, para fazê-la ainda mais opressora.

Nesse sentido, não seria equivocado afirmar que a educação em gênero e a educação do campo são instrumentos perigosos à manutenção das contradições socioeconômicas que sujeitam e oprimem as mulheres camponesas, uma vez que as inserem criticamente da realidade. Isso, pois, o que interessa ao(a) opressor “é a permanência delas em seu estado de ‘imersão’ em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como ‘situação limite’, que lhes parece intransponível” (FREIRE, 1987, p. 20).

Assim, não se pode perceber a educação em gênero, enquanto educação problematizadora, como algo tão-somente oposto à educação bancária, embora também o seja. O que se deve observar é que a inclusão das questões de gênero e sexualidade nos currículos escolares e nas políticas públicas de educação é algo proposto num sentido inclusivo e não no intuito de excluir o que já está posto. A educação em gênero é uma forma de inclusão e transformação social, tentativa de questionar e afastar a discriminação existente, mas não de eliminar o “outro” ou o “diferente”. Pensando nessa relação em diálogo com os modelos pedagógicos: tradicional, bancário ou progressista e na escuta de Paulo Freire quando diz:

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 1987, p. 40)

Afinal, oportunizar a educação em gênero, é permitir uma educação inclusiva e, é exatamente o contrário do que propõe o Movimento Escola Sem Partido e a

denominada “ideologia de gênero”. Discutir gênero nas escolas é ensinar e aprender que existem diversas relações afetivo-sexuais, bem como formas plurais de se reconhecer como pessoa e de se identificar com o mundo ao redor. Discutir gênero nas escolas é falar sobre uma educação não excludente, sobre uma educação que abarque a pluralidade de pessoas humanas existentes no mundo.

E, quando coloca-se a educação em gênero como uma educação problematizadora, tem-se que os(as) educandos(as) “vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação” (FREIRE, 1987, p. 41).

Então, quando enquanto Freire destaca a questão do processo histórico com relação à educação, Judith Butler (2017) e Joan Scott (1995), o fazem com relação às construções sociais acerca do gênero.

Logo, é importante considerar que o gênero é uma construção sociocultural que se altera de acordo com o transcorrer da história e se refere um conjunto de comportamentos associados à masculinidade ou à feminilidade atribuído a cada indivíduo que compõe estrutura social. Sobre isso, Judith Butler (2017, p. 25-26), preleciona que

Embora a unidade não problematizada da noção de “mulheres” seja frequentemente invocada para construir uma solidariedade da identidade, uma divisão se introduz no sujeito feminista por meio da distinção entre sexo e gênero. Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco aparentemente fixo quanto ao sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo.

Ainda, a autora supramencionada, destaca que

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura é se torna o destino (BUTTLER, 2017, p. 28-29).

De outra maneira, Joan Scott reconhece a importância de se referir ao termo “gênero” para discutir as relações sociais entre os sexos, bem como rejeitar as explicações biológicas justificadoras da subordinação feminina, as quais servem para designar os papéis adequados aos homens e às mulheres. Entretanto, ela ressalta que a maneira como as historiadoras feministas se utilizam desta terminologia, “não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes”. E, assim, ela subdivide o conceito de gênero em duas vertentes: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 75-76)

Já, Louro (2017, p. 68-69), aplica a visão pós-estruturalista de gênero na esfera educacional, preceituando que os questionamentos em torno da temática de gênero com relação à currículo, metodologia de ensino, materiais didáticos, processos avaliativos não devem ser demarcados pela ingenuidade e pela abordagem binária de gênero. E, assim, a autora afirma que

[...] teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de por em questão as relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito.

Diante disso, é necessário questionar a inexistência de debates e de seus sujeitos no âmbito da educação. Sobre isso, o pensamento freiriano destaca que “enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase a permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 1987, p. 42). Assim, na medida em que a escola ainda é um espaço no qual se reproduz privilégios e, ao mesmo tempo, um ambiente importante no combate às desigualdades, torna-se salutar a abordagem da temática de gênero e seus desdobramentos em momentos de discussão e reflexão nas salas de aula, verificando-se a possibilidade de sua inclusão no currículo, com o objetivo de inibir a exclusão social, os estereótipos de gênero, a discriminação sexual, enfim, as diferentes formas de violência contra as mulheres reproduzidas pela sociedade patriarcal, sexista e misógina. Isso porque na

escola está presente uma diversidade de sujeitos que participam da sociedade e, sendo assim, os(as) profissionais da educação precisam atender de uma forma que não exclua ninguém do processo de formação.

4 Considerações finais

Os Direitos Humanos e de gênero no âmbito educacional exige pensar diretamente o currículo e a formação escolar. Quando adicionamos os escritos freireanos é possível refletir sobre as contribuições significativas que o pensamento de Paulo Freire oferece para a educação ao propor uma proposta educacional que viabiliza a conscientização crítica dos sujeitos acerca do lugar que ocupa no mundo.

O Estado Democrático de Direito exige do Poder Público, em especial, dos Poderes Legislativo e Executivo, observância à diversidade de situações que impossibilitam a proteção e defesa dos interesses de indivíduos socialmente vulneráveis, principalmente, na qual se incluem as mulheres, em todas as suas interseccionalidades.

No momento em que expressões relativas à gênero e seus desdobramentos são excluídas dos planos educacionais é, pois, o fato de que a reciprocidade não é vislumbrada, na prática, um modelo educacional e de concepção de mundo é imposto como o único essencial, negando-se as diversidades de experiências e vivências humanas e a pluralidade de sujeitos que compõe a sociedade.

Pelo exposto, é necessário refletir sobre o real interesse da educação na perspectiva da justiça social, inclusão e diversidade de gênero que não consegue obter êxito, diante das infinitas discussões arraigadas de preconceitos e as consequências da não implementação de políticas públicas relativas a gênero nos planos de educação nacional, estaduais e municipais.

5 Referências

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BUTTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 13. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2017.

CHÂTELET, François. **As concepções políticas do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1983.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.