

## Legislações que amparam a discussão das relações de gênero na educação básica

Legislations that support the discussion of gender relationships in basic education

Legislaciones que amparan la discusión de las relaciones de género en la educación básica

**Cristiane Pereira Lima** - Prefeitura Municipal de Campo Grande | Secretaria Municipal de Educação - SEMED | Campo Grande | MS | Brasil. E-mail: cristianeperliuma@gmail.com | 

**Léia Teixeira Lacerda** - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Campo Grande | Programa de Mestrado Profissional em Educação | Campo Grande | MS | Brasil. E-mail: leia@uems.br | 

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de um levantamento realizado nos documentos legais que fundamentam a discussão e o trabalho didático sobre as relações de gênero em sala de aula no Brasil, como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017. Buscamos evidenciar as fundamentações legais que os/as professores/as possuem para o desenvolvimento de uma prática docente — sem que se sintam ameaçados/as, por medo e/ou desconforto no ambiente das instituições escolares — para implementarem os conteúdos de gênero nos currículos escolares e debaterem como as relações são constituídas não só na escola, mas também em diferentes espaços sociais. Nessa perspectiva, procuramos aproximar essas legislações às possibilidades de reflexões apresentadas pelos estudos dos/as teóricos/as pós-estruturalistas que contribuem para a análise e, sobretudo, para a formação das novas gerações de crianças e jovens por meio das práticas pedagógicas de maneira alinhada às legislações que regulamentam o funcionamento dos sistemas de ensino – federal, estadual e municipal – brasileiro.

**Palavras-chave:** legislação; educação básica; relações de gênero.

**Abstract:** This article presents a bibliographic research developed through a survey carried out in the legal documents that support the discussion and the didactic work on gender relations in the classroom in Brazil, such as: the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of Education of 1996, the National Curriculum Parameters of 1997, the National Education Plan of 2014-2024, the National Curriculum Guidelines for Elementary Education of 2013 and the Common National Base of Curriculum of 2017. We seek to highlight the legal foundations that teachers have for the development of a teaching practice without feeling threatened, by fear and/or discomfort in the environment of school institutions, to implement gender content in school curriculum and debate how relationships are formed not only at school, but also in different social spaces. In this perspective, we seek to bring these legislations closer to the possibilities of reflections presented by the studies of post-structuralist theorists who contribute to the analysis and, above all, to the formation of new generations of children and young people through pedagogical practices in a manner aligned laws that regulate the functioning of Brazilian education systems, wheter federal, state or municipal.

**Keywords:** legislation; basic education; gender relations.

**Resumen:** Este artículo presenta una investigación bibliográfica desarrollada por medio de una búsqueda realizada en los documentos legales que fundamentan la discusión y el trabajo didáctico sobre las relaciones de género en el aula en Brasil, tales como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996, los Parámetros Curriculares Nacionales de 1997, el Plan Nacional de Educación el 2014-2024, las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental (niños de 6 a 14 años) de 2013 y la Base Nacional Común Curricular de 2017. Buscamos evidenciar las fundamentaciones legales con las que cuentan los/las profesores/as para el desarrollo de su práctica docente sin sentirse amenazados o incómodos en el ambiente de las instituciones escolares para implementar los contenidos de género en los currículos escolares y para debatir cómo se constituyen las relaciones no solo en la escuela, sino también en diferentes espacios sociales. Desde esta perspectiva, tratamos de aproximar esos documentos a las posibilidades de reflexión contenidas en los estudios de los/las teóricos/as post-estructuralistas que contribuyen para el análisis y, sobre todo, para la formación de las nuevas generaciones de niños y jóvenes por medio de prácticas pedagógicas de manera alineada con las legislaciones que reglamentan el funcionamiento de los sistemas de enseñanza — federal, provincial y municipal — brasileños.

**Palabras clave:** legislación; educación básica; relaciones de género.

- Recebido em: 28 de fevereiro de 2021
- Aprovado em: 05 de outubro de 2021
- Revisado em: 24 de abril de 2022

## 1 Introdução

Este artigo apresenta uma análise das legislações que fundamentam a discussão e a atuação dos/as professores/as no que se refere às relações de gênero em sala de aula, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, elegemos como *corpus* para análise as fundamentações legais que regulamentam os sistemas escolares e também a atuação dos/as professores/as, no desenvolvimento de práticas pedagógicas — sem que se sintam ameaçados, por medo e/ou desconforto no ambiente das instituições — para implementarem os conteúdos de gênero nos currículos escolares e debaterem como as relações são constituídas não só na escola, mas também em diferentes espaços sociais.

A massa documental analisada se constitui a partir de legislações, como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a).

Para a análise, recorreremos aos estudiosos da teoria pós-estruturalista, tendo em vista que, por meio dessa teoria, elegemos as contribuições que essas legislações educacionais e demais documentos voltados à educação escolar, garantem aos docentes da educação básica o desenvolvimento da abordagem sobre as relações de gênero. Esse aspecto legal possibilita ao professor desenvolver atividades criativas em sala de aula, e, sobretudo contribui com a formação das novas gerações de estudantes.

## 2 Legislação Brasileira para educação das relações de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No Brasil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem a segunda etapa da Educação Básica que atende crianças na faixa etária inicial de 6 a 10 anos de idade, tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas. Para que possamos ter uma compreensão das legislações que regulamentam a funcionalidade, os objetivos, as propostas e as metas voltadas a esse período escolar, consultamos os seguintes documentos que compõem essa organização: Constituição Federal 1988 (BRASIL, 1988), Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) (BRASIL, 2001), Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013a), Referencial Curricular da Secretaria de Educação do Estado - SED, PNE (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a).

Estudamos as legislações supracitadas para iniciar nossa compreensão sobre o amparo legal materializado na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), tendo em vista que, em seu Art. 3º, prevê entre os objetivos fundamentais a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Da mesma forma, no Art. 5 a lei afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, confirmando que legalmente a igualdade entre mulheres e homens são preceitos constitucionais.

Além disso, no Art. 205 a Constituição Federal preceitua que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), sendo que o mesmo se dará com o incentivo e a colaboração da sociedade, garantindo o pleno desenvolvimento dos sujeitos e a qualificação para o trabalho. Dessa maneira, destacamos o Art. 206 da Constituição Federal (CF), que estabelece os princípios nos quais o ensino deve ser implementado:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988).

Assim, é possível constatar que o Art. 206 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) não contempla, de maneira explícita, a temática de gênero e sexualidade, no entanto, o texto da lei menciona a garantia do pluralismo de ideias e de concepções. Dessa maneira, possibilita-nos interpretar que há uma “brecha” para que possamos inserir essa temática da Educação para as Relações de Gênero na estrutura curricular da Educação Básica. Isso porque reconhece que todos/as devem ser tratados sem preconceitos e sem discriminação — seja qual for o marcador social que possa vir a existir entre os sujeitos — pois todos devem ser tratados com respeito.

Além disso, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional/LDB enfatiza, em seu Art. 3º, os princípios que devem fundamentar o ensino:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p. 12).

Dessa maneira, os/as Professores/as estão amparados na LDB (BRASIL, 2013b) para realizar as práticas pedagógicas voltadas à Educação para as Relações de Gênero, pois o Art. 3º reproduz e amplia o que está previsto na CF, garantindo igualdade de condições, liberdade de aprender, ensinar e divulgar. Valoriza, dessa forma, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas com vistas ao reconhecimento das experiências que ocorrem para fora dos muros da escola, vinculadas com as práticas sociais, assim, evidenciando, mais uma vez, que nada é natural e sim aprendido. Dessa maneira, as crianças aprenderam, mais especificamente, a respeitar e compreender as diversas maneiras de ser e estar menino e menina em nossa sociedade.

Há ainda o Art. 32 – da LDB que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 anos:

[...] com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013b).

Dessa perspectiva, podemos afirmar que a LDB reitera quais são os objetivos da educação, propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que pressupõem o desenvolvimento da capacidade de aprender os diversos conhecimentos, garantindo uma cultura da paz nas relações sociais entre os sujeitos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. (BRASIL, 2013a, p.110).

Assim, podemos utilizar essa capacidade de representação, juntamente com a leitura, para promover práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão e a sensibilização para a temática de gênero com as crianças, tendo em vista que esse documento ainda estabelece que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013a, p. 25).

Dessa maneira, podemos afirmar que todos/as nós somos sujeitos da diversidade, porém temos que destacar os grupos que vivenciam, até os dias de hoje, processos de discriminação e preconceito, principalmente no campo da educação formal. No entanto, é possível garantir que esses sujeitos tenham direito ao ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, sejam afro-brasileiros, indígenas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial, bem como para aqueles que reconstruam seus direitos, suas identidades, nas relações de gênero e na diversidade sexual.

Diante desse contexto e com a finalidade de aprofundar os estudos sobre gênero, foram elaborados no Brasil, em 1997, por meio de uma Política Educacional Brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses parâmetros se constituem em um marco para os estudos das relações de gênero, pois visam oportunizar uma “discussão sobre gênero propiciando o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização, de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997, p. 28).

Assim, o volume *Orientação Sexual* preceitua que a escola pode inserir essa temática no seu projeto pedagógico, habilitando-se dessa maneira a interagir com os jovens, a partir da linguagem e do foco de interesse que marcam essa etapa de suas vidas e que são relevantes para a construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p. 297).

De acordo com Altmann (2001), os PCNs se instituem como “um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares.” (ALTMANN, 2001, p. 579). Desse modo, os PCNs são um instrumento que pode auxiliar os professores na elaboração e execução do trabalho pedagógico de maneira dinâmica, podendo as escolas utilizarem-no ou a outros documentos legais que julgar em necessário, para a elaboração de sua estrutura curricular. O papel da escola situa-se, portanto, em construir e/ou promover espaços para que a pluralidade

de ideias e crenças sobre sexualidade possam se expressar, com a finalidade de garantir o respeito às diferenças.

Por conseguinte, é urgente a elaboração de um currículo para auxiliar a organização de experiências sobre conhecimentos que envolvam a produção das subjetividades, constituindo-nos como sujeitos. Como salienta Silva (1999, p. 27), “o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

Dessa maneira, a escola deve oportunizar — por meio de discussões com sua equipe pedagógica — conteúdos que possibilitem aprendizagem significativa para os grupos que atende. Dessa perspectiva, questões ligadas às sexualidades das crianças devem ser de grande importância e preocupação nas instituições, para que haja elaboração de estratégias educacionais, no intuito de dar uma melhor atenção ao falar sobre as relações de gênero com as crianças, de maneira não hierarquizada, respeitando as singularidades de cada indivíduo. Portanto, no que concerne ao Brasil, a inserção da educação sexual na escola: “[...] operou-se a partir de um deslocamento no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes. Nos anos 20 e 30, os problemas de “desvios sexuais” deixam de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças” (ALTMANN, 2001, p. 579).

Assim, nesse período começam a surgir ações preventivas nas escolas, relacionadas ao tema da saúde e do cuidado com os corpos dos sujeitos, em parceria com a medicina higiênica, ensinando as crianças e os adolescentes a terem comportamentos considerados adequados e fora do comportamento de risco esperados a cada sujeito. No entanto, a partir das décadas de 1960 e 1970 ocorre um maior envolvimento acerca da educação sexual formal na escola, que, conforme Rosemberg (1985, p. 13), evidencia “[...] as experiências de Educação Sexual na escola tenham ocorrido em escolas laicas ou protestantes, e que autoridades católicas tenham estado sistematicamente presentes em comissões que opinam sobre a matéria”.

Essas iniciativas foram desenvolvidas nas instituições escolares no Brasil e procuraram desenvolver uma nova prática pedagógica sobre essa temática. A partir de 1970, essas experiências da Rede Pública de Ensino deixam de ser implementadas, em razão do pronunciamento dos membros da Comissão Nacional de Moral e Civismo - CNMC, responsável pela implantação, manutenção e fiscalização da doutrina de EMC (ensino de Educação Moral e

Cívica) em todos os espaços — escolares e extra-escolares. A CNMC foi criada como órgão normativo pelo poder executivo, e seus membros eram escolhidos sem a participação popular, estabelecendo-se mais um mecanismo de burocratização do Estado, com cargos de nomeação. Foi criada em 12 de setembro de 1969, por meio da Lei nº 869, para dar parecer contrário ao Projeto de lei nº 10.035 de 1968, “que propunha a inclusão obrigatória de Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus” (ROSEMBERG, 1985, p. 13).

Segundo essa autora, apenas em 1976 surge uma posição oficial, afirmando que “[...] o Conselho Federal de Educação entendeu que a educação sexual merecia atenção como parte da educação geral dos programas de saúde. [...] no Brasil primordialmente é à família que compete uma educação nos problemas de educação sexual” (ROSEMBERG, 1985, p. 15). Assim, essas modificações foram ocorrendo por meio de discursos da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Como podemos constatar, a educação sexual passa a ser debatida na escola gradativamente, a partir da implementação dos PCNs, tendo em vista que — em razão das epidemias de infecções sexualmente transmissíveis como a sífilis e posteriormente a Aids/IST com inúmeras vítimas e o aumento da gravidez na adolescência — a escola torna-se uma instância importante de discussão e orientação dessa temática. Dessa forma, atribuiu-se a ela função de contribuir para a prevenção e sensibilização dessas infecções, bem como dos casos de gravidez. Assim, por meio de registros históricos sobre a sexualidade na escola, propiciamos às crianças um aumento de controle e possibilitamos o desenvolvimento de ações adequadas às faixas etárias para esses sujeitos.

Dessa maneira, as proibições atendem a manutenção e o funcionamento dos mecanismos de poder, como nos ensina Foucault (1977). Para o autor, quando nos referimos ao sexo, devemos considerá-lo como:

[...] uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão. (FOUCAULT, 1977, p. 27).

Dessa maneira, constitui-se na perspectiva foucaultiana um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, que produzem, por meio dessas regulações, sujeitos autodisciplinados nas vivências de sua sexualidade de maneira positiva. Assim, a escola pode atuar conscientizando os sujeitos não apenas de caráter curativo, mas por meio de práticas preventivas de autocuidado com seu corpo, disciplinando sua sexualidade.

Os estudiosos brasileiros têm se debruçado sobre a obra de Michel Foucault, a fim de buscar fundamentação teórica para os diferentes objetos de pesquisa. Entre os estudiosos, a Profa. Heliana de Barros Conde Rodrigues, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, apresentou os resultados de um projeto de pesquisa intitulado "Michel Foucault no Brasil: presença, efeitos e ressonâncias". A autora elege para sua análise a maneira como as contribuições do filósofo sugeriram, tanto na grande imprensa quanto na imprensa alternativa, durante sua visita ao Brasil, entre os anos de 1975 e em 1976.

No primeiro caso, Rodrigues (2012) evidencia a conduta de Foucault quando do assassinato do jornalista Vladimir Herzog nos porões da ditadura militar. No segundo caso, a vigilância exercida sobre o filósofo pelos serviços de informação, bem como a participação da imprensa alternativa, notadamente a anarquista, na divulgação de suas conferências e ideias.

Segundo a autora, “[...] embora Foucault nunca tenha escrito um trabalho específico sobre a imprensa, sua concepção de filosofia com o jornalismo radical é articulada com essas ocorrências, em uma tentativa de materializar uma narrativa histórica e crítica do presente.” (RODRIGUES, 2012, p. 76).

Dessa perspectiva, convidamos o leitor para fazer a leitura do artigo elaborado por Rodrigues (2012) para compreendermos os efeitos das narrativas veiculadas pela mídia sobre as contribuições do filósofo. De igual maneira, para reiterar como, os documentos nos auxiliam e nos amparam legalmente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a abordagem das relações de gênero no espaço escolar. No entanto, não problematiza as relações e/ou “padrões” esperados, tendo em vista que, em tese, o mesmo destaca e registra as diferenças como construções histórico-culturais.

Para dar continuidade às ações do governo, bem como à implementação das temáticas de gênero e sexualidade na formação docente, temos também o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 5/2005, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, apresenta sua concepção de formação de professoras/es. O documento recomenda que o licenciado em Pedagogia deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais”. (BRASIL, 2005, p. 9).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Fundamental publicado, em 1997, representavam a primeira inserção de uma perspectiva dos estudos de gênero nas políticas educacionais. Na organização para a 1ª a 4ª séries, o documento se constitui de 10 volumes, sendo os sete primeiros os que trazem as áreas do conhecimento consideradas convencionais do currículo escolar. Os outros três volumes compreendem os temas transversais relevantes à educação para a cidadania, que oportunizam a compreensão de que “a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 29). Nesta pesquisa, priorizamos o tema transversal - orientação sexual<sup>1</sup>.

Vale situar o leitor que os PCNs foram elaborados com o objetivo de nortear os currículos do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, representando um grande avanço para a inserção da perspectiva de gênero em âmbito escolar. Dessa maneira, os PCNs inovaram ao inserir a perspectiva dos estudos de gênero como dimensão importante da constituição da identidade de crianças, jovens e adultos. Desse modo é notória no documento a definição do conceito de gênero.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. 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. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997, p. 287).

O documento também orienta o trabalho docente, que deve estar de acordo com as demandas sociais que chegam até a escola, ou buscar formação para desenvolver variados assuntos voltados aos temas transversais, sendo que a escola — enquanto instituição social — de alguma forma terá que dar essa devolutiva. Portanto, é necessário que toda equipe pedagógica esteja em constante estudo e/ou formação continuada para atender a essas demandas, por meio do currículo. No entanto, as/os professoras/es recebem pouca oferta de cursos que oportunizem fazer essas inserções, por meio das práticas pedagógicas e, sobretudo, nos currículos escolares de maneira dinâmica.

---

<sup>1</sup> Não se trata de usar o termo como orientação sexual (bissexualidade, heterossexualidade, assexualidade), mas como sinônimo de educação sexual.

Também é importante considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCN) (BRASIL, 2013a), que são normas obrigatórias para a Educação Básica, pois orientam o planejamento curricular das escolas. Esse documento apresenta uma perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, que deverá integrar o currículo e promover os direitos humanos. Dessa maneira, os currículos devem inserir discussões que contemplem diferenças de gênero, raça e sexuais.

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiências e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (BRASIL, 2013a, p. 115).

Assim, as DCN possibilitam que os profissionais da educação abordem a temática de gênero em sala, sem ficarem receosos e apreensivos, permitindo-lhes uma prática pedagógica que valorize as produções culturais, bem como as realizações grupais desenvolvidas entre as crianças e seus pares, garantindo assim uma educação mais humana e positiva para a sua formação integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos afirmam, em seu Art. 16, que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” — e enfatiza a sexualidade e gênero entre eles — que devem “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo”. (BRASIL, 2013a, p. 134).

O parecer homologado que respalda as diretrizes reforça a relação entre as experiências em gênero e sexualidade vivenciadas pelos/as estudantes, em sua trajetória de vida, e a importância de se aprender com a diferença. Portanto, a diferença se constitui como ferramenta pedagógica que possibilita conhecer e reconhecer o *Outro* e a *Si* mesmo.

Nessa perspectiva, temos o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005/2014, documento construído de maneira objetiva que em nenhum momento menciona as questões de gênero e sexualidade em seu texto, no entanto, “limita-se a um objetivo genérico de combate a qualquer forma de discriminação” (BRASIL, 2014a, p. 55). Esse documento e sua elaboração

justificam essa ausência, pois, as questões relativas ao gênero e sexualidade deveriam ser contemplados nos PEE (Plano Estadual de Educação) ou PME (Plano Municipal de Educação), no entanto, as propostas foram retiradas pela base de parlamentares que se apresentavam com um discurso religioso conservador. Alegaram que essas questões poderiam ameaçar a formação das crianças e dos adolescentes, fazendo-nos reviver episódios como os que ocorreram no período da ditadura militar no Brasil, em que os assuntos relacionados a gênero, sexualidade e corpo deveriam ser de responsabilidade da família.

Durante a aprovação do PNE 2014/2024 se constituiu uma disputa com relação ao uso da expressão gênero, apontada pelos senadores e deputados como “ideologia de gênero”. Assim, foram elaborados documentos, palestras e vídeos no youtube para instruir a sociedade com relação aos “supostos” perigos de uma educação que problematizasse ou mesmo considerasse as questões de gênero e que atentasse para as diferenças no campo das práticas sexuais.

Em 2004, surgiu um movimento, no país, denominado como movimento da “Escola sem Partido”, que teve seu ponto de destaque quando uma estudante do Ensino Fundamental assistiu, em sala de aula, um professor de história que comparou Ernesto Che Guevara — um dos líderes da Revolução Cubana — a São Francisco de Assis, santo de denominação religiosa católica. O pai dessa estudante possui formação na área de direito, e quando tomou conhecimento do episódio pela filha, resolveu reunir outros responsáveis para atuar contra a “doutrinação esquerdista” nas escolas. Em 2014, o movimento passa a ser amplamente divulgado pela mídia e pelas redes sociais, recebe a adesão, inclusive de um deputado estadual e um vereador, irmãos, da cidade do Rio de Janeiro. Esses parlamentares decidem aderir ao movimento e transformaram suas pautas e bandeiras em projetos políticos – incorporando a luta contra a “ideologia de gênero”.

Esse movimento gradativamente amplia-se e ganha repercussão nacional. Em julho de 2016, consegue a adesão de parlamentares que submetem projetos de leis em onze câmaras de deputados estaduais, além do registro na câmara dos deputados federais. Diante desse contexto social e histórico, o professor Gaudêncio Frigotto, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), lança o livro Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.

Nesta obra os autores dos capítulos que se lançam nessa análise, contextualizam esse movimento e buscam desvendar os interesses e as ligações políticas e econômicas dos diferentes

sujeitos que dele participam, a fim de situar o processo de ensino e aprendizagem e as finalidades da instituição escolar.

Vale registrar que Frigotto passou um longo período da sua trajetória profissional investigando as relações entre os diferentes modelos de educação e o sistema econômico capitalista, em uma perspectiva marxista e gramsciana. O autor é contundente, em seus diversos trabalhos, ao evidenciar como a escola e as diversas correntes pedagógicas vêm se dedicando a formar um ser humano “unilateral”, acrítico, disciplinado e voltado para o mercado.

A função social da escola — na perspectiva de Frigotto — deveria ser a formação “omnilateral” dos seres humanos, ao ensiná-los, tanto o trabalho manual, quanto o desenvolvimento intelectual, oportunizando-os a compreender o caráter humano do trabalho — o “mundo das necessidades” — relacionado às esferas sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas — o “mundo das liberdades” (FRIGOTTO, 2009).

O autor salienta que o movimento “Escola sem Partido” alinha-se aos da educação no capitalismo: a simples instrução, não a educação. “O que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação”, registra Frigotto (2016, p. 11).

Dessa perspectiva, o autor se vincula a dezenove pesquisadores, que se debruçam e produzem, nove artigos que constituem essa importante obra, publicada com o apoio do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, em 2017, em formato digital – com acesso gratuito na internet – Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira (FRIGOTTO, 2017), descrevendo os diferentes aspectos que constituem um movimento que, como avaliam os autores, ameaça a Educação Básica no Brasil.

De acordo com a decisão do Supremo Tribunal Federal – STF, o projeto “Escola sem Partido” trata-se de uma afronta à democracia e, em razão disso, uma medida inconstitucional, analisada pelo (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537, que cassou os efeitos da Lei de censura aprovada no Estado de Alagoas. Vale apresentar os trechos dessa decisão:

36. A toda evidência, os pais não podem pretender limitar o universo informacional de seus filhos ou impor à escola que não veicule qualquer conteúdo com o qual não estejam de acordo. Esse tipo de providência – expressa no art. 13, § 5º – significa impedir o acesso dos jovens a domínios inteiros da vida, em evidente violação ao pluralismo e ao seu direito de aprender. A educação é, justamente, o acúmulo e o processamento de informações, conhecimentos e ideias que proveem de pontos de vista distintos, experimentados em casa, no contato com amigos, com eventuais grupos religiosos, com movimentos sociais e, igualmente, na escola. (BRASIL, 2017b, p. 20).

44. A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser “vulnerável”. O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza. (BRASIL, 2017b, p. 24).

Portanto, tão importante quanto ouvir as inquietações de famílias e estudantes, é demarcar a função social das instituições escolares, dos profissionais de educação e das secretarias de educação, que juntos buscam promover um ambiente democrático, que resguarde a liberdade acadêmica, a produção do conhecimento e o pluralismo de concepções em um contexto de respeito e valorização da carreira docente.

Mesmo assim, a expressão “ideologia de gênero” passou a ser enunciada nos sermões religiosos católicos e evangélicos, que tinham a intenção de retirarem — das matrizes curriculares das escolas e das diretrizes educacionais — qualquer conteúdo e/ou diálogo a respeito das relações de gênero e sobre orientação sexual, constituindo-se em uma verdadeira ditadura sobre o que se deve ou não ensinar nos espaços educativos.

Assim, consideramos que assuntos relativos às relações de gênero, sexualidade e corpo são também de responsabilidade da escola e principalmente do corpo docente, pois é nosso compromisso formar cidadãos críticos e reflexivos, para que possam transformar as mentalidades presentes no contexto social brasileiro, garantindo que a igualdade nas relações de gênero se materialize na formação das crianças e dos adolescentes.

É de grande importância, portanto, que se aborde as temáticas de gênero e sexualidade com as crianças, tendo em vista que, enquanto professoras/es, é possível desmitificar a ideia de que falar em sexualidade, na sala de aula, é ensinar as crianças a ter relação sexual. Afinal, se não mudarmos esse olhar estaremos condenando nossas crianças a vivenciarem violências e se sentirem culpabilizadas pelos abusos sexuais a que são submetidas.

Ao debatermos a educação sexual nas escolas, ensinamos às nossas crianças, de maneira pedagógica e adequada, a diferença de toques de carinhos e de toques de abusos, que seus corpos pertencem a elas e ninguém tem o direito de tocá-las em seus genitais. Essa é uma ação que possibilita também apresentar a essas crianças o conceito de abuso sexual, como ele ocorre, como se configura, garantindo-lhes cidadania plena.

Para complementar essa discussão temos também o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014a) que define entre suas normatizações a “superação das desigualdades educacionais”, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” Pela legislação, é possível afirmar que a educação para as relações de gênero está garantida de maneira explícita ou implícita e pode ser implementada nos currículos escolares. No entanto, como podemos construir no espaço escolar o debate sobre essa igualdade sem que ocorra essa discussão ligada aos conceitos de gênero e sexualidade?

Se a educação escolar valoriza, como evidenciam os documentos e as práticas sociais vividas pelos sujeitos, como a escola pode desconsiderar as variadas transformações ocorridas, no que diz respeito às relações de gênero, diante das diferentes maneiras de viver a afetividade e os novos arranjos familiares?

Desse modo, desconsiderar, ou proibir que se fale sobre essa temática na escola constitui não apenas censura, mas um profundo desrespeito às legislações que regulamentam a formação das novas gerações e a implementação desses conteúdos, nas diferentes instituições escolares brasileiras. Além disso, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem ter acesso, em todas as unidades federativas.

Na BNCC, versão final, foram retiradas as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero”. Na versão inicial apareciam os termos sexualidade e gênero, como ilustra o trecho abaixo:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017a, p. 325).

Se por um lado o documento legitima a abordagem da sexualidade nos currículos, como podemos fazê-la desvinculada das discussões sobre as relações de gênero? Suprimir esses temas da BNCC (BRASIL, 2017a) reflete uma visão conservadora como argumento discursivo estruturado em uma ameaça à “família tradicional”. Acima de tudo, uma visão que desconsidera a

extensa produção acadêmica, as contribuições de estudiosos renomados, com pesquisas desenvolvidas em diferentes Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, debates, reflexões e conquistas dos movimentos sociais em busca de igualdade e equidade de direitos. No entanto, o documento faz menção à “sexualidade”, porém articulado apenas aos estudos ligados à saúde humana, ou seja, desconsidera as vivências sociais e as identidades de gênero dos estudantes.

A formação de professores concebida na BNCC (BRASIL, 2017a) é apenas pontual, não expondo quais deveriam ser as necessidades educacionais para estes profissionais, apenas que esta tarefa de formar professores deve ser realizada de forma alinhada com as outras políticas e ações educacionais.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (BRASIL, 2017a, p. 8).

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017a), a formação de professores deverá ocorrer de acordo com as demais políticas públicas existentes, sem citar quais são esses documentos. As ementas e os documentos que se referem a essa mudança já existem, porém não são implementados no sentido de uma formação contínua, mas de maneira fragmentada. Essa fragmentação faz com que temas como a sexualidade não sejam discutidos na formação inicial e continuada, conseqüentemente muitos professores não sabem como trabalhar essa temática. Não há orientações aos professores de como se trabalhar a sexualidade em sala de aula, e no documento homologado, aparentemente, não se abordou o tema com a devida importância para subsidiar a sua inclusão na estrutura curricular e a abordagem no processo de ensino e de aprendizagem.

A retirada dos termos pode fazer com que os/as professores/as, além de não possuírem a formação adequada para desenvolverem o trabalho com esse tema, também não consigam e não se vejam desenvolvendo essa abordagem em sala de aula. Isso pode ocorrer por diversos motivos, sejam eles pessoais, pedagógicos, administrativos, ou até mesmo burocráticos, inviabilizando a liberdade de acesso aos conhecimentos científicos pelos/as estudantes e, de certa forma, oportunizando certa censura por parte da direção durante as atividades da prática docente.

### 3 Considerações finais

De acordo com a análise das legislações apresentadas neste artigo e conforme registram os PCNs (BRASIL, 1997, p. 83), cabe à escola abordar os “[...] diferentes pontos de vistas, valores e crenças que circulam na sociedade para auxiliar o aluno [e a aluna] a encontrar um ponto de referência por meio da reflexão”. Por isso, a compreensão que os/as professores/as possuem sobre as relações de gênero pode provocar discursividades e práticas docentes que busquem garantir uma educação integral aos estudantes, que respeitem o Outro, por meio, da aprendizagem no espaço escolar, possibilitando aos/às estudantes o exercício da cidadania e uma cultura voltada para o respeito.

Assim, discutir e/ou estudar sobre as relações de gênero, vem sendo uma tarefa complexa, principalmente no espaço escolar, nos últimos anos, quando o discurso da moral e dos bons costumes toma conta do cenário nacional, alegando que esses assuntos dizem respeito a família. No entanto, diante das pesquisas que temos desenvolvido os membros das famílias também se sentem despreparados para repassarem esses conteúdos aos/às filhos/as (LIMA, 2019).

Dessa maneira, garantir, no ambiente escolar, que o trabalho voltado para as relações de gênero ocorra, é possibilitar aos/as nossos/as estudantes maneiras outras de viverem e verem o mundo em sociedade, é também respeitar o direito de como o outro deseja estar imbuído em suas relações. No entanto, faz-se necessário que ocorram formações continuadas, para que a equipe escolar (professores/as, coordenação e direção) esteja em condições de abordar as relações de gênero sem que o medo impere na prática docente.

### Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. DOI 10.1590/S0104-026X2001000200014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PthD6cgdcDC7MMvJw5zxXDr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 5/2005, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. p. 102-143. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, seção 1, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, edição extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 5.537 MC / AL**. Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 21 mar. 2017b. p. 20-24. Disponível em: <https://luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2017/08/ADI-5537.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. DOI 10.1590/S1981-77462009000400004. Disponível em: [SciELO - Brasil - Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas](https://scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=10.1590/S1981-77462009000400004). Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. Acesso em: 27 fev. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, pp. 11-13, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em: 19 jan. 2021.

LIMA, Cristiane Pereira. **As relações de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso Sul, Campo Grande, MS. Disponível em: [http://www.uems.br/assets/uploads/cursos\\_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses\\_dissertacoes/1\\_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953\\_2020-05-14\\_16-21-06.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2020-05-14_16-21-06.pdf). Acesso em: 27 fev. 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Referencial curricular da rede estadual de Mato Grosso do Sul**: ensino fundamental e ensino médio. Campo Grande: Secretaria Estadual de Educação, 2014.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Michel Foucault na imprensa brasileira durante a ditadura militar: os "cães de guarda", os "nanicos" e o jornalista radical. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. especial, p. 76-84, 2012. DOI 10.1590/S0102-71822012000400012. Disponível em: [SciELO - Brasil - Michel Foucault na imprensa brasileira durante a ditadura militar: os "cães de guarda", os "nanicos" e o jornalista radical](#) Michel Foucault na imprensa brasileira durante a ditadura militar: os "cães de guarda", os "nanicos" e o jornalista radical. Acesso em: 19 jan. 2021.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1372>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.