



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.2.93-112>

Políticas educacionais e a formação docente: o que dizem os documentos oficiais brasileiros sobre diversidade e sexualidade?

Matheus Ribeiro Vitor, Graduado em Ciências Biológicas, Mestrando no Programa de pós-graduação Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, atuando na área de pesquisa em Educação Sexual e Sexualidades, Educação em Saúde e Políticas Públicas Educacionais. Analista de Gestão de Alunos Sênior na Universidade Pitágoras Unopar, matheus.vittor@live.com

Virgínia Iara de Andrade Maistro, Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia, Doutora em formação de professores e Pesquisadora na Universidade Estadual de Londrina - UEL, atuando na área de pesquisa em Educação Sexual e Sexualidades. Coordenadora da área de ensino do departamento de Biologia Geral da UEL e do curso de especialização Ciência 10! EAD, virginiamaistro@uel.br

Felipe Tsuzuki, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Professor de Ciências da Escola CECA Londrina, felipe.tsuzuki@outlook.com

Resumo: Ao longo de mais de duas décadas, após instituições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que deu início à reforma do sistema educacional brasileiro, diversos documentos, diretrizes e orientações curriculares foram publicadas pelos órgãos oficiais brasileiros, a fim de direcionar e subsidiar a formação de professores e professoras para o ensino na educação básica. Nesse contexto, nos propomos com este estudo questionar as contribuições de tais documentos acerca da educação para a sexualidade e as abordagens que envolvem a diversidade e os gêneros nas instituições responsáveis pela formação de professores. Nota-se que, ao longo desses vinte e cinco anos desde a promulgação da LDBEN, pouca ênfase foi dedicada a tais temáticas e, quando tratadas, quase sempre de maneira subentendida e sucinta, incidindo em lacunas e contradições entre as orientações.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educação Sexual. Gênero e Diversidade. Diretrizes e Bases da Educação.

Educational Policies and Teacher Training: what do the official Brazilian documents say about diversity and sexuality?

Abstract: Over more than two decades, after institutions of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) in 1996, which started the reform of the Brazilian educational system, several documents, guidelines and curricular guidelines were published by Brazilian official agencies in order to direct and to subsidize the training of teachers for teaching in basic education. In this context, we propose with this study to question the contributions of such documents about sexuality education and the approaches that involve diversity and genders in the institutions responsible for teacher education. It is noted that over the twenty-five years since the enactment of LDBEN, little emphasis has been devoted to such themes and when dealt with, almost

always in an implied and succinct manner, focusing on gaps and contradictions between the guidelines.

Keywords: Initial Teacher Training. Sexual Education. Gender and Sexual Diversity. Education Guidelines and Bases.

Submissão: 2021-05-31. **Aprovação:** 2021-06-17. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

Considerando a publicação dos documentos oficiais e as orientações curriculares do Sistema de Educação Brasileiro, questionamos as contribuições de tais documentos acerca da educação para a sexualidade e as abordagens que envolvem a diversidade e os gêneros nas instituições de ensino, com foco na formação de professores e professoras da educação básica. Assim, propomos essa investigação com o objetivo de analisar e discutir o conteúdo relacionado à educação para a sexualidade desses documentos e orientações curriculares, desde os anos iniciais da reforma do Sistema de Educação brasileiro em 1996 até 2019, com a publicação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica.

Para tanto, esta investigação de natureza qualitativa foi realizada por meio de uma análise documental e de pesquisa bibliográfica. Ambos os métodos mencionados estão embasados nas descrições feitas por Fonseca (2002), que caracterizou a pesquisa bibliográfica como uma investigação que adota como corpus livros, artigos e outros materiais produzidos científica e anteriormente publicados. Enquanto a pesquisa documental se diferencia, pois se baseia em fontes de dados não analisados anteriormente, a exemplo de documentos oficiais, artefatos de cultura (filmes, obras de arte, músicas etc.), relatórios, dados estatísticos, gráficos, revistas, entre outros.

Desta forma, foi realizado um levantamento dos documentos oficiais e orientações curriculares de ensino publicados pelo Ministério da Educação e suas autarquias no período de 1996 a 2019, englobando, portanto, desde os anos iniciais da reforma do Sistema Educacional Brasileiro, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, até a publicação das novas orientações curriculares para a formação de professores em 2019. Sendo assim, em virtude dos objetivos dessa pesquisa, foram selecionados para análise documental somente os documentos que faziam menção à

formação inicial e continuada de docentes da educação escolar básica, seja em nível superior ou em nível médio. Consideramos como marco para exame e categorização dos documentos a publicação daqueles que consideramos os principais documentos norteadores. Desse modo, as análises sobre os documentos foram agrupadas em três fases: sendo a primeira marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; a segunda pela instituição do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 – em 2001 (BRASIL, 2001) e, por fim, a terceira fase marcada pela regulamentação do novo Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) em 2014.

Desenvolvimento

LDBEN e os Anos Iniciais da Reforma Organizacional: as primeiras omissões

Considerada a Carta Magna da Educação, tomamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 como ponto de partida das análises desse estudo, devido à sua importância para a reforma organizacional no sistema educacional brasileiro. No que compete às questões que envolvem a sexualidade, o documento não integra aos seus textos normativos, trechos em que veementemente é tratado o tema; evidentemente, compreendemos que o objetivo fim desse documento não foi especificar pormenores da educação e seus processos, contudo, cabe observar o que ele define como princípios bases da educação brasileira, dos quais destacamos:

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; [...] X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Apesar de muitos termos da Lei de Diretrizes e Base (LDB) carecerem de atualizações (SAVIANI, 2008), uma vez que já não atendem aos anseios da sociedade e às mudanças que ocorrem ao longo dos últimos vinte anos, principalmente em questões pragmáticas da educação, os destacamos por acreditar ser importante para a inclusão no universo escolar daquilo que se compreende como educação multicultural (CANDAU, 2008), necessária para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam mais efetivos em suas propostas. Versar sobre a construção e a organização de propostas curriculares é

colocar sobre a mesa a escolha de substituições, trocas e mudanças na educação. No entanto, em muitos momentos essa escolha alcança tão somente laborações textuais e não investiga a fundo, e nem observa minuciosamente os aprendizados e o desenvolvimento no contexto escolar.

Deste modo, acreditamos, em concordância com Deslandes (2017), que ao tratar da igualdade de condições para o acesso, as ações devem dirigir-se para além da ampliação e oferta de vagas em escolas ou condições financeiras aos estudantes, mas também que o ambiente escolar não seja omissivo quanto à existência da cultura dos sujeitos (LOURO, 2000). Muitos defendem e ponderam a cultura como algo delicado, sutil, de natureza heterogênea e em constante transformação pelos sujeitos, algo que vai além da transmissão de conhecimentos, mas que fundamenta a construção da realidade social, capaz de modelar domínios distintos da nossa vida, e que, portanto, necessita ser devidamente trabalhada e subsidiada no contexto escolar (APPLE, 2002; MOREIRA; SILVA, 2002; SACRISTÁN, 1995).

Acreditamos que a cultura é indestrutível e capaz de sobreviver às piores calamidades. É a forma pela qual os indivíduos dão significado ao mundo e guiam as suas práticas, seus pensamentos e seus sentimentos, e aqui incluímos, também, a cultura proveniente das sexualidades; é necessário valorizar as experiências que cada um traz consigo e adquire além da estrutura escolar, para que as diferenças sejam consideradas como um dos meios pelos quais o objetivo fim da escolarização seja um sucesso a todos.

A escola não está isenta de cultura, ao contrário, a escola pratica a cultura constantemente (SACRISTÁN, 1995), pois ela é inerente ao sujeito e, portanto, não pode ser separada do estudante no momento que este adentra o ambiente escolar (LOURO, 2000). Assim deve ser tratada também a sexualidade, como uma cultura que é produzida e reproduzida na sala de aula (LOURO, 1997).

É essencial que haja entendimento e organização constante com todos os que estão imersos no processo e no seu entorno; sendo adequado e apropriado, visando acolher as necessidades e reivindicações como origem de produção de conhecimentos (BRITZMAN, 1999). Para tanto, é fundamental que os envolvidos tomem parte, compartilhem, expressem e troquem saberes, assegurem espaços de diálogos, de questionamentos e reflexões e trabalhem em equipe (BRITZMAN, 1999). Cria-se, assim, condições de acolhimento e equidade nas instituições escolares, de modo que todos se reconheçam durante os processos pedagógicos, que se tornam pluralistas em ideias, práticas e concepções,

conectando a cultura escolar com a experiência vital dos alunos, efetivando, não a tolerância, que denota “ter que suportar”, mas sim o respeitar, o ter em consideração, o ter cuidado e apreço quanto à condição da diversidade em seus vários aspectos, contribuindo, principalmente, para a permanência e sucesso de escolares provenientes de grupos socialmente em desvantagem (SACRISTÁN, 1995; MADUREIRA, 2007).

Em 1997, foram publicadas pelo Ministério da Educação as primeiras diretrizes para os currículos de formação de professores em nível médio e para a criação de institutos dedicados a esses processos formativos (BRASIL, 1999a, 1999b). Entre prescrições, elas expressam a necessidade dos profissionais em considerar a individualidade dos sujeitos nas situações de ensino-aprendizagem, de modo que as escolas formadoras e os futuros docentes sejam capazes de:

desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos [...] no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades, [...] ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero (BRASIL, 1999a).

É notável a preocupação expressa por essa orientação em conciliar as práticas pedagógicas e as especificidades dos diversos contextos sociais, econômicos e culturais que compõem a realidade brasileira, garantindo autonomia às escolas formadoras de professores para adequarem seus currículos e planejamentos à necessidade de desenvolver habilidades e competências nos futuros docentes que os sensibilizem quanto a esses fatores determinantes presentes nos diversos contextos formativos brasileiros. Apesar desse manifesto positivo, de modo geral, pela escassez de argumentos nos documentos, nota-se que a maior preocupação deles era no sentido de definir uma identidade da formação docente e das escolas responsáveis por ela, não se atendo muito às questões ligadas aos temas transversais, como Saúde, Sexualidade e Cultura, mesmo com a publicação e vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) terem ocorrido apenas alguns anos anteriores ao deles (MACEDO, 1999).

Se por meio da educação poderemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (MADUREIRA, 2007), isso nos leva a refletir sobre a maneira como tais temas foram conduzidos ao longo dos anos nas instituições escolares, mantendo uma posição secundária frente aos demais conteúdos curriculares. Evidentemente, essa cultura de secundarizar (ou rejeitar) os conteúdos transversais nas situações de ensino, não

tenha surgido com a publicação dessas diretrizes, mas também não foi uma prática, de certo modo, rejeitada por elas (MACEDO, 1999).

Documentos e orientações educacionais oficiais: 2000 a 2013

No primeiro ano do século XXI foi aprovado, através da Lei 10.172 (BRASIL, 2001), o Plano Nacional de Educação – PNE, com uma duração de dez anos, para execução entre 2001 e 2011. O documento foi um marco importante para o sistema educacional brasileiro, uma vez que definia metas de progressão alinhadas com a LDBEN (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares de Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e com diretrizes internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e as Metas do Milênio (ONU, 2000).

Entre as diretrizes do documento para formação de profissionais da educação, elencam-se trechos em que se defende a necessidade de uma ampla formação cultural e de habilidades para análise de temas atuais da sociedade (BRASIL, 2001). A relação mais específica entre formação docente, diversidade e educação para a sexualidade é favorecida também pelo documento, ao passo que entre suas orientações constata-se a necessidade de incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, “[...] tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” (BRASIL, 2001).

Notoriamente, essa foi uma referência de extrema importância nas políticas públicas de formação de professores (ALTMANN, 2013), no que tange à legalidade da incorporação dos temas transversais e, conseqüentemente, dos assuntos da sexualidade e voltados à promoção da diversidade nos currículos de formação de professores da educação básica. Apesar dessa favorável apreciação pelo PNE, não se constatou modificações e adendos nas legislações promulgadas anteriormente, ainda válidas, bem como naquelas complementadas nos anos posteriores.

Um bom exemplo disso são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002), publicadas no bojo das ações do PNE, em 2002. Ao contrário do seu precursor, o documento omitiu de duas orientações os termos “gênero” e “educação sexual”. Percebe-se que as novas diretrizes abordaram, em suas orientações, as questões da sexualidade de maneira bastante subentendida (LOURO, 2018), com modesta menção a necessidade dos conhecimentos

articuladores de competências docente abranger debates de questões contemporâneas mais amplas, abarcando dimensões culturais, econômicas, sociais e sobre o desenvolvimento humano (BRASIL, 2002; LOURO, 2018), além dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares para a educação básica.

Entendemos que a temática da sexualidade faz parte do rol de debates contemporâneos que ocorrem em nossa sociedade, além de integrar os componentes do currículo da educação básica (FIGUEIRÓ, 2009). Porém, essa ausência de orientação clara deixou, de certo modo, a critério das instituições de ensino realizarem a elegibilidade de quais seriam esses conteúdos contemporâneos e de como deveriam ser abordados em seus programas de formação.

Respeitamos e valorizamos a autonomia institucional conferida às escolas superiores para a concepção de seus programas de formação docente, contudo, essa ausência de instituição sobre o tema no documento normativo, conferiu a ele certo aspecto arbitrário. Deste modo, os conteúdos sobre a sexualidade poderiam ser ou não trabalhados com os alunos de licenciaturas, o que pode ter engendrado certa disparidade na formação que ocorria no território.

Essa certa autonomia curricular concedida às instituições de ensino superior, talvez fosse baseada na preocupação mais inerente do documento em promover aos cursos de licenciatura no Brasil sua identidade e inovação curricular que, conforme Santos e Diniz-

-Pereira (2016), até então eram engessados pelos currículos mínimos (licenciatura curta) remanescentes do período da ditadura militar, fortemente vinculadas aos cursos de bacharelado como apêndices em que os estudantes, ao final, optavam por uma formação adicional complementar em curto período (licenciatura plena) e em outra instituição de ensino.

Em 2009, foi publicada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, reforçando a necessidade de as questões culturais permearem a formação, tanto inicial como continuada, desses profissionais, já que eles são compreendidos como agentes formativos de cultura (BRASIL, 2009). Junto a isto, o documento manifesta a relevância de “promover a formação de professores na perspectiva [...] dos direitos humanos” (BRASIL, 2009), que hoje se faz um importante pilar para o ensino dos temas da sexualidade nas escolas e de práticas voltadas para promoção de uma escola inclusiva às diversidades.

Apesar de não tratarem especificamente da sexualidade em suas orientações, consideramos a posição arbitrária assumida, tanto nas diretrizes curriculares de 2002 quanto na política de formação de 2009, representaram de certo modo, durante o seu período de regência, dispositivos políticos legais para que tais temas fizessem parte da formação de professores e professoras.

O PNE 2014 e as novas Diretrizes Educacionais: novos documentos, velhas omissões.

Após uma sequência de debates iniciados em 2010, foi aprovado em 2014 o novo Plano Nacional de Educação – PNE; ao contrário do PNE antecessor, o documento não traz em seus trechos orientações específicas sobre a relação da formação de professores e temas transversais dos PCN, contudo, incorpora às suas diretrizes a inevitabilidade da promoção de princípios de valorização e respeito aos direitos humanos e à diversidade. É evidenciado também pelo documento o papel da escola no combate às violências, designando a necessidade de

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (BRASIL, 2014).

Apesar de ser um dos problemas sociais mais monstruosos, a violência sexual e doméstica, causada principalmente por uma cultura machista e misógina (CORTES, *et al.*, 2015), construída historicamente e envolta em tabus de gênero, ainda é muito recorrente e muitas vezes negligenciada pelas instituições de educação (CORTES, *et al.*, 2015), como algo que não deve ser tratado pela escola e, portanto, sem necessidade de estar incluída na formação docente. Essa cultura deixa propenso ao esquecimento que a violência abrange uma gama de ações e atitudes desumanas, que envolvem agressões físicas, sexuais e psicológicas extremamente prejudiciais às suas vítimas que influenciam sobremaneira na aprendizagem e ao longo da vida.

Concordamos com Jaques (2012), no sentido de que aumento nos casos de violência sexual denota certa aceitação da sociedade diante do cenário, banalizando o tema de modo a adquirir sentido de algo comum e corriqueiro. Essa prática social, para o autor, pode ser o principal obstáculo para o sucesso de políticas de prevenção. Essa cultura social,

que vem sendo concebida em torno da violência, torna-se um obstáculo para problematização do tema em situações de ensino. Entretanto, compreendemos que a escola, sensível à promoção dos direitos humanos e ciente dos seus compromissos enquanto instituição social corresponsável pela consolidação de uma sociedade democrática, justa, segura, inclusiva e contrária a toda forma de discriminação, não pode se abdicar frente a esse infortúnio social.

É importante, assim, que as escolas trabalhem o tema de modo a superar esta abdicação social, para que as vítimas deste tipo de violência sejam estimuladas e amparadas, tanto para reconhecer o problema como para denunciar os seus agressores para as autoridades competentes. Mais do que um mero revés de saúde pública, a violência, seja qual ela for, mas principalmente a sexual, é “um dos atos mais bárbaros e cruéis já vivenciados pela humanidade desde os primórdios da civilização” (JAQUES, 2012, p. 33). Ela fere diretamente os direitos humanos e causa sérios danos às suas vítimas, tanto psicológicos como físicos, e, portanto, deve ser rapidamente combatida; destarte, justifica-se a necessidade de trabalhar o tema na formação docente, reconhecido pelo PNE como política essencial para construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar seguro (BRASIL, 2014).

No ano seguinte ao PNE, são publicadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas, em nível superior e médio (BRASIL, 2015a). Essas instruções normativas sem dúvida foram um grande marco nas políticas voltadas à valorização da diversidade, ao reconhecer principalmente as especificidades inerentes e necessárias da Educação Indígena e que, portanto, requer uma formação diferenciada imprescindível aos seus docentes da educação básica.

No que tange à temática da sexualidade, assim como ocorreu nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, a questão é tratada de maneira bastante subentendida, pois não há no documento orientações pragmáticas sobre ela. Todavia, é elencada a indispensabilidade de promover diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências (BRASIL, 2015a), o que possibilita a inserção do tema nos currículos, porquanto a sexualidade se constitui um dos diversos campos de conhecimento, permeado e construído por múltiplos valores e saberes adquiridos pelos indivíduos através da experiência de vida, da história e do contato com as culturas.

Concomitante a isso, estabelece-se como primordial a incorporação das Diretrizes de Educação em Direitos Humanos nos fundamentos básicos dos currículos de formação de professores indígenas, sendo ele um dos alicerces, conforme relatamos anteriormente, da educação para a sexualidade. Mesmo com essa abertura indireta ao tema, é primordial refletirmos quanto a essa ausência de orientação clara sobre a educação em sexualidade na formação de professores indígenas. Ela pode ser definida como, de certa forma, uma tendência em negligenciar as questões referentes à sexualidade dos indígenas, também observada por Gomes e Novais (2013), que atribuem essa interpretação restrita ao laboral em grande parte ao trato religioso dado pela historiografia de vertente jesuíta e positivista, não totalmente superada pelas academias e, conseqüentemente, pela educação que dela se origina; agravado, principalmente, quando as tradições indígenas são muito discrepantes daquelas impostas pelo padrão que se observa nas sociedades ocidentais, que para os autores é baseado na relação social heterossexual e monogâmica.

Apesar da escassez de pesquisas, trabalhos como o da pesquisadora Maciel (2009), que discute a vulnerabilidade das populações indígenas quanto às infecções sexualmente transmissíveis (IST) por meio de dados epidemiológicos, cuja tendência de aumento demonstrou estar relacionada com dados de outros indicadores, como a exploração de minérios em garimpo, extração de madeira, construções de barragens, estradas e outros produtos em terras indígenas ou situadas em regiões fronteiriças (MACIEL, 2009), devido às redes sociais que são estabelecidas entre os indígenas e interlocutores-chave dos outros diferentes grupos.

A autora apresenta ainda dados obtidos por meio de entrevistas com professores indígenas, sobre a percepção deles quanto ao trabalho pedagógico com as questões da sexualidade, nos quais eles demonstraram reconhecer a necessidade de trabalhar com tais temas dentro de suas comunidades, tanto na escola quanto nas famílias, contudo, expressam dificuldades emocionais em abordá-los. A falta de articulação entre a cultura local e aquela proveniente das ciências da saúde é outro problema que foi apontado pelos docentes como fator que dificulta o trabalho da temática com os seus alunos (MACIEL, 2009). Acreditamos que isso evidencia a emergência da inclusão dos temas da educação para a sexualidade na formação inicial e continuada dos docentes que atuam na educação indígena, assim como a ampliação de ações articuladas entre Saúde Pública, Educação e Saúde Coletiva, a fim de proporcionar estratégias mais adequadas e significativas de

formação docente sobre prevenção e promoção da saúde sexual e dos direitos reprodutivos dos povos indígenas.

Ainda em 2015, são promulgadas as novas Diretrizes Curriculares para a Formação Docente em Nível Superior (BRASIL, 2015b). O documento apresenta uma abordagem bastante abrangente sobre formação de professores se comparado às diretrizes então revogadas (BRASIL, 2002), perpassando pela formação inicial, tanto em curso de licenciatura plena como programas emergenciais de formação docente, além da formação continuada e valorização dos profissionais da educação.

Concomitante a isso, a nova diretriz mostra-se muito transparente e objetiva quanto à importância da formação de professores em temáticas consideradas transversais na educação, reforçando a inclusão das diretrizes de Educação em Direitos Humanos como essencial para a formação docente, além de reconhecer a importância da diversidade cultural e a experiência extraescolar do aluno como essencial para a melhoria da gestão escolar e dos processos de ensino (BRASIL, 2015b). Em suas orientações há trechos evidenciando a importância das contribuições das áreas das Ciências Humanas e Sociais para o processo de formação docente, além da necessidade dos currículos contemplarem situações de ensino em que leve o estudante ao desenvolvimento profissional através de uma visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeia os ambientes de ensino.

Essa orientação aproxima-se à que foi expressa pelas diretrizes de formação docente em nível médio de 1997, discutidas anteriormente, na qual conciliar as práticas pedagógicas e as especificidades dos diversos contextos sociais, econômicos e culturais que compõem a realidade brasileira é essencial para o processo de escolarização. Entretanto, o documento orienta de maneira mais enfática que o processo de ensino se desenvolve melhor quando são consideradas todas essas dimensões (acionando, portanto, os elementos de interseccionalidade entre elas), sendo que reconhecê-las e saber como elas atuam é uma das habilidades esperadas dos docentes. Desse modo, demonstra-se a importância de se levar em consideração as questões que envolvem a diversidade nos planejamentos e ações dos processos de ensino--aprendizagem, conseqüentemente, na formação dos profissionais da educação com um todo.

Para o campo da educação para a sexualidade, o documento define que as instituições de ensino deverão garantir nos currículos de seus cursos, além dos conteúdos

específicos da área de formação, aqueles relacionados aos “[...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional [...]” (BRASIL, 2015b), de modo a desenvolver a aptidão nos licenciados para:

[...] VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras [...] (BRASIL, 2015b).

Evidencia-se, pois, uma preocupação por parte dessas políticas públicas de formação docente com temas que atravessam o cotidiano das instituições de ensino e intervêm diretamente no resultado dos processos de escolarização, principalmente aqueles de base sociocultural (VIANNA, 2012). Apesar de não tratar abertamente da questão da violência, tal qual o PNE 2014, nota-se uma similaridade ao considerar necessária a habilidade docente em identificar e resolver problemas que surgem das relações socioculturais.

Assim, através da inserção desses saberes no currículo, propõe-se em aproximar a formação de professores e professoras à realidade escolar e social, de modo que esse futuro profissional esteja apto a atuar com questões que se fazem emergentes no cotidiano social e na prática educacional, sendo essa uma característica fundamental de uma educação que se diga realmente inclusiva e democrática (MADUREIRA, 2007), pautada nos princípios dos Direitos Humanos. É notável, pois, o avanço considerável proporcionado por essas diretrizes para a formação docente em educação para a sexualidade e diversidade.

No primeiro semestre de 2016 é aprovada, através da Lei nº 8.752, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016). Do mesmo modo que sua antecessora, instituída em 2009, a nova política reafirma a necessidade de promover a formação de profissionais da educação para a promoção dos Direitos Humanos, contudo, retira de suas orientações a visão de formador cultural atribuída a eles pelo documento anterior, e, portanto, a necessidade da sua formação contemplar os conhecimentos e atualizações referentes a esse aspecto.

Percebe-se, diante disso, certa desqualificação da importância de abranger na formação dos profissionais da educação os saberes advindos das contribuições dos estudos culturais, sociais e antropológicos, incluindo os temas de educação em sexualidade deles provenientes, dado que, além de não tratar abertamente da questão, limitou os fundamentos políticos que amparavam a incorporação de tais assuntos aos currículos dos cursos de formação, seguindo um fluxo contrário às diretrizes publicadas no ano anterior (BRASIL, 2015b).

Em 2019, as Diretrizes Curriculares para a Formação Docente são reformuladas através Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação, junto com a instituição da primeira Base Nacional Comum Curricular para a Formação Docente (BNCC-Formação), seguindo a linha da BNCC da Educação Básica. O documento não deixa claro o nível de formação sobre o qual está legislando, dado que afirma inicialmente tratar apenas da formação docente em nível superior, porém ao decorrer dos artigos orienta também a construção dos currículos dos cursos técnicos de ensino médio para o magistério, além da formação docente para a Educação Indígena e Quilombola.

Ao contrário das diretrizes anteriores, a nova normativa retira de suas orientações termos com referências diretas à educação em sexualidade, como “gênero”, “diversidade sexual” e “orientação sexual”, seguindo a tendência apresentada na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016) e a referência dissertativa utilizada também pelas diretrizes curriculares de 2002 para o tema. Enfatiza-se apenas a necessidade de os docentes possuírem habilidades para valorizar e incentivar as diversas manifestações culturais e para reconhecerem os contextos socioculturais e econômicos dos estudantes, bem como suas identidades e necessidades, elaborando estratégias de aprendizagem que levem em consideração esses aspectos (BRASIL, 2019), aproximando-se, portanto, das orientações das diretrizes publicadas em 1997 e 2002, nas quais as questões da sexualidade eram colocadas de maneira subentendida por meio da modesta menção às dimensões culturais, econômicas, sociais e sobre o desenvolvimento humano.

Assim como o PNE de 2014, o documento articula entre suas orientações uma preocupação muito positiva com a questão da violência, entendendo como competência docente imprescindível a habilidade dos profissionais atentarem-se às diferentes formas de violência física e simbólica que ocorrem dentro das escolas e nas mídias sociais. Entretanto, ao tratar da questão da discriminação, problema emergente e atual dentro das

instituições sociais, enfoca-se apenas as relações étnico-raciais, esquecendo-se de outras que se fazem tão problemáticas quanto, como as discriminações por classe social, questões estéticas, orientação sexual e de gênero que, assim como a primeira, são responsáveis por crimes bárbaros e violências que ocorrem dentro e fora das escolas, além da evasão e fracasso escolar dos indivíduos pertencentes a grupos específicos, como travestis, transexuais e mulheres negras.

Considerações Finais

Entre carências, lacunas e controvérsias

Almejar uma educação inclusiva, solidária, pautada no pluralismo de ideias e nos direitos humanos, conivente para o desenvolvimento de uma nação soberana, mais justa, democrática e menos desigual, apresenta-se como anseio e objetivo, de modo um geral, comum a todos os documentos apresentados que ainda norteiam ou já legislaram sobre a formação de professores e professoras brasileiros. Contudo, nota-se a partir dessa análise, que pouca ênfase foi dedicada, ao longo desses mais de vinte anos, desde a promulgação da LDBEN de 1996, aos assuntos advindos das Ciências Humanas e Sociais referentes aos Estudos Culturais, da Antropologia e Sociologia da Saúde e das Sexualidades, dos quais acreditamos serem essenciais à fundamentação das ações escolares que busquem cumprir esses objetivos.

Uma lacuna é observada na formação de professores, que ficaram (e ainda ficam) à mercê da vontade ou do bom senso de suas instituições formadoras em incluir as temáticas da sexualidade em seus currículos, já que até 2015, eles não constavam de maneira categórica nas diretrizes curriculares e nas demais legislações aqui analisadas e, mesmo agora, já não o faz mais, nas atuais diretrizes, instituídas em 2019. Para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN fizeram o documento mais completo já publicado na história pelo Ministério da Educação sobre a educação para a sexualidade (SIQUEIRA; NETTO, 2019; MOURA; LEITE, 2019), entretanto, não tinham caráter de lei, sendo comumente ignorados nas escolas e praticamente desconsiderados na formação de professores.

Entretanto, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a carência de atualizações no PCN, acreditamos que educadores voltam a “caminhar às cegas” quanto ao trabalho pedagógico com temas transversais, principalmente acerca da

sexualidade e diversidade, uma vez que há limitações e omissões curriculares quanto a temas que envolvem esses assuntos (MONTEIRO, RIBEIRO, 2020), revivendo os anos iniciais da década de 90, no qual a inexistência de orientações formais de ensino e formação docente os obrigava a embasar suas buscas por soluções aos problemas da sexualidade (quando não ignorados por eles) nas necessidades que a cada dia mostravam-se mais evidentes através de estatísticas de gravidez precoce e epidemiológicas sobre infecções sexualmente transmissíveis.

Entendemos que essa compreensão extrapola as variantes aportadas unicamente nas aulas sobre o aparelho urogenital e no discurso habitual e clássico da precaução e vigilância. É importante articular as práticas pedagógicas aos saberes construídos pelos Estudos Culturais e de Gênero, das Sexualidades e da Antropologia e Sociologia da Saúde, contribuindo para uma visão global do sujeito, em seus aspectos e necessidades biológicas e sociais.

A necessidade, assim, se mostra como a principal força para que os debates em educação para a sexualidade e diversidade avancem, e, se possível, para além do ambiente escolar, e promovam ações críticas nos estudantes que desarticulem as representações do senso comum, proposição de um olhar incondicional e historicamente centrado, analisando como a educação para a sexualidade deve ser integrada nas inúmeras relações cotidianas, de classes, de culturas, de etnias, da mídia, e outras, impulsionando e fortalecendo o elo entre as relações de sexualidade integral e noções de identidade, orientação sexual, identidade, gênero, diferenças (FIGUEIRÓ, 1998; SFAIR; BITTAR; LOPES, 2015). Justificativa essa que, apesar de decorridos mais de vinte anos, ainda é tema emergente não superado na realidade brasileira. Além dos pontos supracitados, acreditamos que a necessidade agora se faz concomitante às vozes de grupos marginalizados, que denunciam diariamente a hostilidade social com seus direitos básicos, que na prática devem ser iguais a todos, como segurança, saúde e educação.

É o caso do feminicídio e da violência contra as mulheres, motivadas por questões de gênero e que atingiu o assustador número de 16 milhões de vítimas em 2017 (SANTOS; GRELIN, 2017), sendo mais da metade delas mulheres negras (pretas e pardas). Violências motivadas por questões de orientação sexual são denunciadas por associações

compromissadas com os direitos de pessoas LGBTQIA+¹, uma vez que não há índices específicos coletados por órgãos públicos competentes, justificado pela ausência (apatia) de políticas de segurança específicas formuladas para atender as necessidades dessa população, como apresentam os dados do Grupo Gay da Bahia (MICHELS; MOTT, 2018; DE OLIVEIRA; MOTT; 2020), que registrou as marcas de 420 mortes em 2018 e 329 mortes em 2019 de pessoas LGBTQ+ no Brasil motivados por homofobia. A violência motivada pela orientação sexual, por si só, evidencia a falha na educação e a necessidade de dialogar sobre sexualidade em todos os ambientes, para ampliar a compreensão e aceitação das diversidades (MOURA; LEITE, 2019).

É controverso, mesmo do ponto de vista epistemológico, em uma educação que prima em seus fundamentos a inclusão, a redução das desigualdades e a colaboração para uma sociedade mais justa, segura e democrática, abster-se de tratar formalmente, de maneira objetiva e clara, temas que diariamente afetam a vida de milhares de pessoas. Contradição essa que permeou, ao longo dos vinte anos, a relação entre os próprios documentos, que ora apresentam bastante favoráveis, como as diretrizes para formação docente de 2015, ora omitiam-se de maneira bastante negativa, conforme nos lembra Siqueira e Netto (2019) a respeito do PNE 2014.

Assim como as pessoas que os concebem, os documentos normativos são atravessados pelo momento histórico e social ao qual são originados, portanto, representam um reflexo deles. Isso se justifica pela desavença que tem se tornado mais evidente entre fundamentos da educação brasileira e as publicações que se sucederam após 2015. Assenta uma espécie de negação total a qualquer menção ao trabalho com saberes construídos pelas Ciências Humanas e Sociais, especialmente àqueles com fundamentos nos problemas sociais, na cultura, na diversidade sexual e de gênero. Conforme nos recorda Moreira e Silva (2002) e Apple (2002), diretrizes curriculares não podem mais ser vistas apenas como uma organização de temas a serem desenvolvidos no cotidiano das instituições escolares, mas sim como um instrumento que desenvolve, entre tantas coisas, embates políticos e culturais. É um campo no qual as relações sociais de grupos distintos disputam pela prevalência e manutenção dos seus discursos. É a disputa por quem quer prevalecer sua cultura sobre os demais.

¹ Sigla utilizada para designar grupos de pessoas cuja orientação sexual, sexo ou expressão e identidade de gênero difere da heterossexualidade ou extrapola os limites da noção de gênero binário: lésbicas, gays, bissexuais, assexuais, transexuais e travestis, *Queer*, intersexuais, dentre outros.

Por fim, revivemos as palavras de Junqueira (2017), que nos recorda que nos últimos anos propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias e voltadas à laicidade, ao pluralismo e à formação do cidadão, tendem a ser denunciadas como colonizadas pela ideologia de gênero, uma ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência de famílias, cujos valores, morais e religiosos de ordem estritamente privada, são incompatíveis com os direitos humanos promovidos pela ONU.

Sendo assim, torna-se indispensável e interessante o domínio teórico e prático da compreensão da legislação atual vinculada à educação para a sexualidade e a diversidade, apropriando-se de conhecimentos sobre diversidade cultural, saúde sexual, saúde reprodutiva, prevenção, proteção integral para prevenir, sancionar e erradicar a violência contra as mulheres – feminicídio, de projetos que tenham como princípios norteadores a igualdade, a equidade, sem segregação e exclusão, o conhecimento sobre o que vem a ser o tratamento injusto quanto às características pessoais, raça, sexo, idade, credo religioso e o tráfico de pessoas, como condição para a prática e desenvolvimento integral dos direitos e cidadania responsável.

Referências

- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, [S. l.], n. 13, p. 69-82, 2013.
- APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA; T. T. (org.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 59-92.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, 2015a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In:* LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-112.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In:* MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CORTES, J.; SILVEIRA, T.; DICKEL, F.; NEUBAUER, V. A educação machista e seu reflexo como forma de violência institucional. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 17., 2015, [S. l.]. **Anais [...].** [S. l.], 2015.

- DE OLIVEIRA, J. M. D.; MOTT, L. **Mortes Violentas de LGBT+ no BRASIL – 2019:** Relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.
- DESLANDES, K. **Formação de professores e direitos humanos:** construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FIGUEIRÓ, M. N. **Educação sexual:** em busca de mudanças. Londrina: EDUEL, 2009.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances:** estudos sobre Educação, [S. l.], v. 4, n. 4, 1998.
- FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002.
- GOMES, A. R.; NOVAIS, S. N. S. Práticas sexuais e homossexualidade entre os indígenas brasileiros. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 44-57, 2013.
- JAQUES, A. E. **Significado da sexualidade e assuntos correlatos no contexto escolar por professores do ensino fundamental na educação sexual:** experiência de uma pesquisa-ação. 2012. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2012.
- JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: A promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In:* RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates Contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.
- LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2000.
- LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62-70, 2018.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. **Currículo:** políticas e práticas, [S. l.], p. 43-58, 1999.
- MACIEL, L. T. L. **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras:** educação escolar e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids entre indígenas da Reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul – Brasil. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

- MADUREIRA, A. F. A. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática**. 2007. 429 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- MICHELS, E.; MOTT, L. **Mortes violentas de LGBT+ no BRASIL. Relatório 2018**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2018.
- MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 1, p. e202011-e202011, 2020.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA; T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA; T. T. (org.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 7-31.
- MOURA, Francisco Nunes de Sousa; LEITE, Raquel Crosara Maia. O conservadorismo e a formação cidadã: a abordagem da Sexualidade no Ensino Fundamental diante do discurso em documentos oficiais. **Educação, Ciência e Cultura**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 61-77, 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração do Milênio**. New York: Nações Unidas, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-31.
- SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.
- SANTOS, M. O. P.; GRELIN, D. M. A. Violências invisíveis: o não óbvio em evidências. *In*: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**, São Paulo, SP: FBSP, 2017. p. 35-40.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.
- SFAIR, S. C.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e Sociedade**, [S. l.], v. 24, p. 620-632, 2015.
- SIQUEIRA, T. C. B.; NETTO, A. M. L. Análise da educação sexual do Brasil e Portugal a partir de documentos oficiais. **Protestantismo em Revista**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 176-195, 2019.
- VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.