
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA LUIZA CERRI DA SILVA

**A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO BRASIL E NA
FINLÂNDIA, UM ESTUDO COMPARATIVO**

ANA LUIZA CERRI DA SILVA

A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO BRASIL E NA FINLÂNDIA, UM
ESTUDO COMPARATIVO

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Rossi

Coorientadora: Ms. Marília Frassetto de Araujo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2019

S586e Silva, Ana Luiza Cerri da
A educação em sexualidade no Brasil e na Finlândia, um estudo comparativo / Ana Luiza Cerri da Silva. -- Rio Claro, 2019
61 f. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Célia Regina Rossi
Coorientadora: Marília Frassetto de Araujo

1. Políticas públicas educacionais. 2. Relações de gênero. 3. Sexualidade. 4. Brasil. 5. Finlândia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico este trabalho para todas as pessoas que lutam pela educação e pesquisa brasileira. Dedico também, para todas as mulheres e todas as pessoas LGBTQ+, que lutam todos os dias pelos seus direitos e suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha orientadora e coorientadora: Célia e Marília. Obrigada por todo conhecimento transmitido, pelas lições e aprendizados, e principalmente pela paciência. É de grande orgulho e honra poder ter desenvolvido este trabalho, em um campo de grande importância, com profissionais e pesquisadoras de alto nível.

Agradeço minha mãe, por ter me influenciado a entrar nesta graduação, sendo uma professora que impactou a vida de muitos alunos e alunas. Agradeço principalmente pela força que ela teve e tem, isso sendo o que mais me inspira. Já diria Milton Nascimento em sua canção: *“Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor, é a dose mais forte e lenta de uma gente que ri quando deve chorar e não vive, apenas aguenta. Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre, quem traz no corpo a marca Maria, Maria mistura a dor e a alegria”*

Agradeço meu pai por tudo o que me ensinou em vida e por continuar me ensinando, mesmo depois de ter partido. Obrigada por ensinar que ajudar, sempre que possível, quem precisa. Obrigada por me ensinar a respeitar as pessoas independente de qualquer coisa. Isso ajudou a formar meu caráter e meus princípios. Eu acredito que você esteja vendo de algum lugar, e espero que esteja orgulhoso e feliz com tudo o que estou fazendo, com as escolhas, com as decisões, opções e caminhos seguidos. Não foi fácil e ainda não é fácil lidar com sua ausência, mas algo que você me ensinou depois de partir, foi a ser forte. Obrigada.

Agradeço minha irmã, que apesar, e por ser totalmente meu oposto, me completa. Tenho muito orgulho de você.

Agradeço às minhas amigas, Thais e Gabriela, por terem tornado essa graduação mais leve e bonita, apesar dos momentos difíceis, em que tudo parecia dar errado, a gente segurou a mão uma da outra e não soltou, e pretendo nunca mais soltar. Vocês são mulheres fantásticas. Agradeço também aos meus amigos da “velha-guarda”: Bruno, Inah, Letícia, Ana, Marina, Julia e Matheus. Alguns fazem mais tempo, outros fazem menos, mas estamos um na vida do outro por quase uma década, e eu agradeço por tudo que já passamos, os momentos bons e os ruins, por todas as risadas e histórias. Saibam que eu tenho muito orgulho de vocês, vocês também são responsáveis por quem eu sou hoje.

“O problema com a questão de gênero é que ela dita como nós devíamos ser, ao invés de reconhecer como nós somos. Imagine como seríamos mais felizes, o quão livres seríamos para sermos nós mesmos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero”.

(Chimamanda Ngozi Adichie)

RESUMO

A educação em sexualidade e gênero tem um papel importante na educação e formação dos/as estudantes, mas enfrentam uma grande força contrária, tanto em questões curriculares quanto nas questões de políticas educacionais no Brasil, devido a tabu, distorções, equívocos, fundamentalismo religioso. A pesquisa teve como objetivo se debruçar sobre a educação finlandesa e a educação brasileira quanto às temáticas da sexualidade, de gênero e das diversidades nas salas de aula do ensino regular, considerando as legislações e documentos que subsidiam os trabalhos. Contextualizando a realidade da Finlândia, país localizado no norte do continente europeu, o qual possui grande investimento em educação e em formação continuada, que fazem a Finlândia ser um país com alto desenvolvimento humano e também educacional, estando entre os vinte primeiros colocados (de acordo com o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas), ao contrário do Brasil, que está entre os piores em desenvolvimento educacional e humano. Esta pesquisa trouxe os apontamentos e comparações via pesquisa de revisão bibliográfica de documentos oficiais, de como a Finlândia se destacou e como pode o Brasil, reverter sua educação de má qualidade, para construir um país igualitário, equitativo e respeitoso.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; relações de gênero; sexualidade; Brasil; Finlândia.

ABSTRACT

Sexuality and gender education play an important role in the education and training of students, but they face a major counterforce in both curricular and educational policy issues in Brazil, due to taboo, distortion, misconception, religious fundamentalism. The research aimed to focus on Finnish and Brazilian education on the themes of sexuality, gender and diversity in the regular classroom, considering the laws and documents that support the work. Contextualizing the reality of Finland, a country located in the north of the European continent, which has a large investment in education and continuing education, which make Finland a country with high human development as well as education, being among the top twenty (according to with the United Nations Development Program), unlike Brazil, which is among the worst in educational and human development. This research brought the notes and comparisons through the bibliographic review of official documents, how Finland stood out and how Brazil can reverse its poor quality education, to build an egalitarian, equitable and respectful country.

Keywords: Educational public policies; gender relations; sexuality; Brazil; Finland.

YHTEENVETO

Seksuaalisuudella ja sukupuolen koulutuksella on tärkeä rooli opiskelijoiden koulutuksessa, mutta heillä on suuri vastavoima sekä opetussuunnitelmien että koulutuspoliittisten kysymysten suhteen Brasiliassa tabujen, vääristymien, väärinkäsityksen ja uskonnollisen fundamentalismin vuoksi. Tutkimuksen tavoitteena oli keskittyä suomalaiseen ja brasilialaiseen koulutukseen seksuaalisuuden, sukupuolen ja monimuotoisuuden teemoista yleisissä luokkahuoneissa ottaen huomioon työtä tukevat lait ja asiakirjat. Kontekstualisoidaan Suomen, Euroopan mantereeseen pohjoisosassa sijaitsevan maan, jolla on suuri investointi koulutukseen ja jatkokoulutukseen, tekeminen Suomesta korkean inhimillisen kehityksen ja koulutuksen omaavaa maata kymmenen parhaan joukkoon (mukaan Yhdistyneiden Kansakuntien kehitysohjelman kanssa), toisin kuin Brasilia, joka on koulutuksen ja inhimillisen kehityksen huonoimpia. Tämä tutkimus toi muistiinpanoja ja vertailuja virallisten asiakirjojen kirjallisuuskatsauksen avulla, kuinka Suomi erottui ja kuinka Brasilia voi kääntää huonolaatuisen koulutuksensa rakentamaan tasa-arvoisen, oikeudenmukaisen ja kunnioittavan maan.

Avainsanat: julkinen koulutuspolitiikka; sukupuolisuhteet; seksuaalisuus; Brasilia; Suomi.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	12
3 BRASIL E FINLÂNDIA: CONTEXTO E PANORAMA DO DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES.....	16
4 BRASIL E FINLÂNDIA: CONTEXTO E PANORAMA DA EDUCAÇÃO.....	23
4.1 Contexto e panorama da educação finlandesa.....	23
4.2 Contexto e panorama da educação brasileira.....	28
5 EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE: FINLÂNDIA E BRASIL.....	35
5.1 Educação em sexualidade na Finlândia.....	36
5.2 Educação em sexualidade no Brasil.....	41
6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	49
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

Este estudo percorreu dois países, um da Europa do Norte, região que acolhe os países mais desenvolvidos e ricos da Europa, e o outro país, sendo o Brasil, país da América do Sul, ainda em desenvolvimento, e atualmente, apresentando um retrocesso enorme nas temáticas de Direitos Humanos, aonde os temas de sexualidade, gênero, diversidade, raça e etnia se encontram, entre outros. Mas este estudo se debruçou na educação em sexualidade que em os dois países atuam. Um estudo comparativo e de visualização das trajetórias e o quanto o Brasil, que estava caminhando, vem desconstruindo sua trajetória, no campo dos Direitos Humanos, por uma política pública que foi implementada a poucos meses, e que trará grandes estragos aos jovens, colocando em risco sua educação e seus direitos como cidadãos.

Começando por trazer uma ativista e escritora do Continente Africano, que muito tem lutado pelas questões de gênero. Chimamanda Ngozi Adichie, escritora e ativista nigeriana, em seu livro chamado *Sejamos Todos Feministas*, escrito em 2014, disse que a “questão de gênero é importante em qualquer lugar do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente” (ADICHIE, 2014, p. 28).

A partir desse livro, o qual é uma versão adaptada de uma palestra que a autora participou em dezembro de 2012, “TEDxEuston”, e do manifesto “*Para Educar Crianças Feministas*”, também de Adichie; a pesquisadora pensou e buscou um desenvolvimento de um trabalho que levantasse dados acerca de como diferentes países trabalham esta temática, principalmente na educação.

Primeiramente, nos períodos iniciais do trabalho, foi considerado fazer um mapeamento por continente, levantando questões histórico-sociais e educacionais de cada um, porém, a falta de artigos e a dificuldade de desenvolvimento levaram a reconsiderar a temática.

Assim, foi ponderado que, para um trabalho de conclusão de curso, seria mais adequado escolher um só país, o qual tivesse índice de educação entre os melhores do mundo de acordo com a classificação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA. Traçando todas as questões do país (econômica, educacional, social, etc.), a fim de contextualizar e fundamentar a pesquisa, assim analisar como as escolas públicas funcionam, o que se trabalha nelas, etc.

Para tal pesquisa, buscou-se a Finlândia, a qual passou por uma reforma estrutural educacional enorme, e hoje é considerado um dos países com melhor educação do mundo. A partir desse panorama finlandês, foi feito um paralelo com o panorama brasileiro, no que tange a temática de educação em sexualidade e gênero, temas que têm sido trabalhado apenas em viés biológico, sendo excluído as questões sociais envolvidas, enquanto que na Finlândia, fazem parte do programa educacional escolar, no cotidiano de sala de aula. (BRITTO, 2013)

A educação em sexualidade e gênero têm um papel importante na educação e formação dos/as estudantes, mas enfrentam uma grande força contrária, tanto em questões curriculares quanto em questões de tabus no Brasil. (ALVES, 2017). O presente estudo de conclusão de curso teve como objetivo compreender como a Finlândia e o Brasil trabalham as temáticas da sexualidade, das relações de gêneros e da diversidades nas escolas públicas.

O trabalho foi dividido em seis seções principais de levantamento de dados e análises, dos dois países em questão. Na primeira seção de levantamento foi apresentado dados sobre o desenvolvimento de ambos os países, dados como o Índice de Desenvolvimento Humano, Produto Interno Bruto, os níveis de escolaridade dos países; ou seja, dados que trouxeram um pouco de como é a realidade e o desenvolvimento dos respectivos.

No segundo capítulo, foi abordada a área educacional, por meio de um panorama geral da educação finlandesa e brasileira, foram levantados dados sobre as mudanças e reformas que aconteceram nos países, os níveis de obrigatoriedade, também sobre gratuidade e entre outros pontos.

Já no terceiro capítulo de levantamento de dados, adentrou-se ao tema da pesquisa: educação em gênero e sexualidade nos dois países. Nesse capítulo foram analisados documentos oficiais, artigos e portais online para fazer o levantamento de informações acerca de como os dois países tratam essa temática, e não somente dentro da educação, mas como um todo no país.

No quarto capítulo reviveremos os capítulos anteriores e finalizaremos, com a consideração final. Importante apontar que a educação do Brasil e da Finlândia apresentou inúmeras discrepâncias, não só no que se refere à qualidade, mas também quanto à grade curricular, quanto à valorização de seus/suas professores/as, quanto à formação continuada e liberdade que estes/as profissionais têm. Os/as professores/as do país nórdico têm uma liberdade de ensino enorme, em que os

parâmetros curriculares servem apenas como eixo suporte, que não necessariamente deve ser seguido, os quais podendo ser modificados a depender da comunidade e sua realidade atendida. A pesquisa se deu pela abordagem qualitativa, por apontamentos e levantamentos de dados e informações entre os países, o qual será melhor apresentada na próxima seção.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa aqui apresentada é um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, do Instituto de Biociências, Campus Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) para obtenção de grau de licenciatura plena em Pedagogia.

O estudo foi pensado e desenvolvido como um estudo para olhar mais atentamente duas educações, e suas variações, não chega a ser um estudo comparativo profundo, mas, mais como um estudo de apontamentos entre Brasil e Finlândia, acerca da educação e mais especificamente da educação em gênero e sexualidade. Com o objetivo de compreender como a Finlândia e o Brasil trabalham a estas questões e temáticas, além de compreender em que contexto esses países estão situados atualmente, no campo educacional.

Sabe-se que a discussão acerca gênero e sexualidade sempre esteve em pauta no Brasil e, a educação brasileira, desde a redemocratização, em 1988. Com o fim da ditadura militar, passou e ainda passa por diversas mudanças e transformações e no contexto atual, com muitos retrocessos, a exemplo a escola sem partido – ESP¹, o governo atual, tanto federal, como estaduais em muitos estados, como São Paulo e Rio de Janeiro, muitos ganhos, avanços, foram revogados no campo educacional, e principalmente nas temáticas de educação em sexualidade e gênero. Do outro lado, temos o país finlandês, que vem ganhando destaque pelo seu crescente nível educacional, o qual também passou por uma reforma em sua estrutura. Muitas coisas devem ser levadas em consideração nesta discussão, como índices de desenvolvimento de maneira geral, ou seja, expectativa de vida, renda per capita, entre outros pontos que foram elencados.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, para a captura do panorama e apontamentos entre os países, a abordagem qualitativa foi a mais coerente e correta, acerca da abordagem qualitativa, Gatti e André (2010), dizem o seguinte:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações,

¹ <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara> (29/08/2019 – 15:00 HORAS)

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml> (29/08/2019 - 15:00 H 30:MIN.)

processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 9)

O material utilizado foi em grande parte documentos oficiais acerca das questões educacionais dos países aqui estudados, além de artigos acadêmicos que complementaram a fundamentação teórica. Com os dados elencados foi possível subsidiar a pesquisa de maneira que fosse possível compreender e criar os panoramas brasileiros e finlandês, e assim esclarecer e entender as diferenças e os motivos destas existirem.

Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema que está sendo estudado. (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 13)

Ou seja, no caso desta pesquisa, foi importante a análise de dados da Organização das Nações Unidas – ONU (2018), por exemplo, para a compreensão da realidade dos dois países, coletando dados como índice de desenvolvimento humano, renda per capita, entre outros, para a aproximação ou distanciamento da realidade dos países, principalmente da Finlândia. Dados esses, importantes para também entender a realidade educacional.

A coleta de dados deu-se basicamente por dois caminhos. Um foi a coleta de dados por meio de acervos online e sites oficiais. O acervo online utilizado foi o Google Acadêmico; e sites oficiais do governo brasileiro e finlandês; foram elencados desde leis e diretrizes, documentos do MEC (Ministério da Educação), documento da ONU, como já citados. O outro método de coleta deu-se por meio direto com a Agência Nacional de Educação da Finlândia.

Primeiramente houve uma dificuldade de encontrar algumas informações específicas acerca do sistema educacional finlandês, então, a pesquisadora entrou em contato, via e-mail com a agência. Foi-lhes explicado e apresentado o motivo do contato e perguntado se haveriam alguns documentos e/ou artigos acerca do tema. Eles se mostraram muito solícitos e prestativos, respondendo o e-mail extremamente rápido, em questões de alguns minutos mais especificamente. Enviaram uma resposta

com anexo de diversos documentos e sites que contribuíram, e também deixaram-se à disposição, caso fosse preciso mais alguma informação.

Para a escrita deste panorama, os dados elencados foram divididos e apresentados da seguinte forma: uma apresentação de dados e índices acerca de cada país, sobre os índices de desenvolvimento, entre outras informações; em seguida foram apresentados dados acerca da educação de maneira geral da Finlândia e do Brasil; depois foi feita a apresentação de dados acerca da educação em gênero e sexualidade nos países elencados e tudo o que envolve essa temática nestes países, desde política educacionais. Em seguida, após a eleição dos dados, foram feitas as análises e considerações, para finalizar com as conclusões acerca dos panoramas, analisando as diferenças e as possíveis contribuições destas diferenças.

Os métodos qualitativos usado em pesquisas trouxe uma grande e diversa contribuição no avanço do conhecimento educacional, assim podendo compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos tanto culturais quanto institucionais, de socialização, o dia a dia escolar em suas inúmeras implicações, as formas de transformação e resiliência presentes nas ações educacionais (GATTI; ANDRÉ, 2010)

Todo esse conjunto de possibilidades para estudos de problemas em educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, e levou ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias sócio-educacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 9)

Para complementar e finalizar, Weller e Pfaff (2011) afirmam o seguinte acerca da cooperação internacional:

Um aspecto importante, já discutido por muitos autores, diz respeito à necessidade de cooperação internacional não apenas em termos de sistematização e harmonização de métodos e técnicas existentes (cf. ALASUUTARI, 2005; SCHÜTZE, 2006), mas também na implementação de estudos comparativos e projetos de pesquisa transculturais (cf. CINESNEROS PUEBLA et al., 2006). Conforme já indicado antes, tais iniciativas poderiam contribuir para a aprimoração de abordagens e métodos capazes de transcender as fronteiras que envolvem a compreensão das especificidades culturais e sociais as

quais nos deparamos frente a um universo cada vez mais globalizado.
(WELLER; PFAFF, 2011, s.d)

Analisando documentos, leis, artigos e teses para que, não só se possa debruçar e interpretar estas matérias já existentes, como também contribuir nesta área de pesquisa escolhida, de forma não somente de fazer apenas uma coleta e interpretação de dados, mas também contribuir com as pesquisas na área. Ou seja, a pesquisa não foi apenas um levantamento de materiais na temática escolhida, mas também um estudo comparativo e, principalmente, de visualização das trajetórias entre a educação sexual e de gênero entre Brasil e Finlândia, para compreender melhor as diferenças os países e tirar o máximo possível dos documentos, para que se possa talvez aprender e implementar políticas de sucesso no país brasileiro.

3 BRASIL E FINLÂNDIA: CONTEXTO E PANORAMA DO DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES

Neste capítulo, para iniciar a apresentação dos dados levantados para a contextualização e panorama do desenvolvimento educacional do Brasil e da Finlândia, foi usado, por exemplo, os seguintes documentos: PISA 2015 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), Human Development Statistical Updates de 2018 (Atualizações do Índice de Desenvolvimento Humano); e alguns outros dados gerais dos países. Para a construção do panorama de educação de gênero, utilizou-se documentos como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC – (BRASIL, 2018), Conciso de Gênero, do Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2018 e CONAE (Conferência Nacional de Educação) de 2010.

O PISA é o programa responsável pela avaliação comparativa do desempenho dos alunos participantes, a qual é aplicada de maneira amostral à alunos regularmente matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, com a faixa etária de 15 anos, que é a idade média em que os alunos terminam o nível básico obrigatório na maioria dos países. (PORTAL INEP, 2015),

O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. (PORTAL INEP, 2015, p. 1)

O último resultado disponível e atualizado, foi o do ano de 2015, portanto a análise e o levantamento bibliográfico foram em torno destes dados disponíveis sobre o desempenho do Brasil. Os principais resultados do Brasil na última aplicação da prova, apresentou-se abaixo da média dos alunos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE. Em ciências, a média era de 493 e pontuação brasileira foi de 401; em leitura, com média de 493 e pontuação de 407; em matemática, com média 490 e pontuação de 377. A nota em ciências e leitura se manteve estável desde as aplicações de 2006 e 2000, respectivamente. (PISA BRAZIL, 2015)

Britto (2013) citou que a prova do PISA diferencia-se por não ter uma abordagem conteudista, nem curricular. Na realidade, os itens buscam privilegiar os conhecimentos e habilidades necessárias e indispensáveis para uma participação na

vida moderna. A faixa etária que participa do exame equivale, de maneira geral, ao fim da escolarização compulsória, momento tratado como transição importante na maior parte dos sistemas educacionais. A intenção do exame é mensurar o nível do preparo dos jovens de cada país participante, ao completar a escolaridade considerável necessária e indispensável, para que assim possam enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento.

O documento do PISA também trouxe uma análise do PIB brasileiro com o dos países da OCDE e o gasto acumulado por aluno:

O PIB per capita do Brasil (USD 15 893) corresponde a menos da metade da média do PIB per capita nos países da OCDE (USD 39 333). O gasto acumulado por aluno entre 6 e 15 anos de idade no Brasil (USD 38 190) equivale a 42% da média do gasto por aluno em países da OCDE (USD 90 294). Esta proporção correspondia a 32% em 2012. Aumentos no investimento em educação precisam agora ser convertidos em melhores resultados na aprendizagem dos alunos. (PISA BRAZIL, 2015, p. 01)

Mas nem todos os resultados foram negativos. Ainda nesse mesmo documento, foi possível perceber um avanço, houve um acréscimo de 15 pontos percentuais, em comparação a 2003, no país brasileiro: 71% dos jovens com cerca de 15 anos de idade estão matriculados na escola a partir da 7ª série.

O PISA de 2015 também trouxe uma análise desempenho e rendimento por gênero feminino e masculino. No âmbito brasileiro, menos de 1% dos jovens do sexo masculino estavam entre os alunos com rendimento mais elevado no PISA em ciências, com pontuação no nível de proficiência 5 ou superior. Dentre os países da OCDE, esta proporção era equivalente a 8,9% dos jovens do sexo masculino. No Brasil, apenas 0,5% do grupo feminino alcançou este mesmo desempenho; nos países da OCDE, somente 6,5% atingiram essa proficiência elevada. Também no Brasil, entre os alunos de baixo rendimento em ciências, ou seja, nível 2, com pontuação inferior ao nível básico de proficiência, uma proporção maior entre o grupo feminino esperava seguir uma carreira na área de ciências.

Segundo o Índice de Desenvolvimento Humano, feito pela ONU - Organização das Nações Unidas - (2018), sendo o documento mais recente analisado o do ano de 2018, o Brasil encontrou-se no 79º lugar do ranking. Tendo o IDH com o valor de 0,759 – para o cálculo do IDH de um país, levam-se em consideração três aspectos: renda, saúde e educação – tendo o primeiro país do ranking, um índice de 0,953. Também

há a expectativa de vida do países, a do Brasil sendo uma expectativa de 75 anos; além disso, pode-se ver o tempo médio de escolaridade brasileira, que se aproxima de 8 anos, com a expectativa da mesma sendo 15 anos. Foi apresentado a renda per capita média brasileira, de 13,755 – 2011 PPP \$ - (Estimativa do Relatório do Desenvolvimento Humano com base em dados do Banco Mundial e Divisão de Estatísticas das Nações Unidas, 2011) (ONU, 2018)

O mesmo documento (2018) apresentou igualmente um relatório sobre Índice de Desenvolvimento por Gênero, o qual trouxe os mesmos aspectos analisados, porém com a perspectiva entre homens e mulheres. No IDH, as mulheres tinham um índice menor que o dos homens, sendo o valor, respectivamente: 0,755 e 0,761. Porém, a expectativa de vida feminina era maior, sendo 79 anos, e a masculina 72. Assim como o tempo médio de escolaridade feminina em relação à masculina, sendo 8 anos a média das mulheres e 7 anos a dos homens. Porém, a renda per capita média do homens, de 17,566, sendo maior que a das mulheres, de 10,073 – 2011 PPP \$ - (Atualizado pelo Relatório do Desenvolvimento Humano com base em dados do Instituto de Estatística da UNESCO de 2018).

Este mesmo relatório da ONU (2018), trouxe uma tabela específica sobre a desigualdade de gênero, com os seguintes tópicos: índice de desigualdade de gênero; taxa de mortalidade materna; índice de gravidez na adolescência; número de assentos no parlamento; população com ensino médio completo (entre homens e mulheres); participação no mercado de trabalho (entre homens e mulheres).

Sobre o cálculo de assentos no parlamento, é importante explicitar que a proporção de assentos por mulheres no parlamento expressa uma porcentagem total de assentos. No caso dos países com um sistema legislativo bicameral, a proporção é calculado com base de ambas as casas. (ONU, 2018)

O Brasil apareceu em 94º no ranking de desigualdade de gênero, com um índice de 0,407; uma taxa de mortalidade materna de 44 em 100.000 nascidos vivos; com um índice de gravidez na adolescência, considerando a faixa etária entre 15 e 19 anos, de 61 a cada 1.000 mulheres. A porcentagem de mulheres com assentos no parlamento era de 11,3%; a porcentagem de mulheres com pelo menos ensino médio completo era de 61% e a dos homens de 57,7%. E por fim, o índice de participação no mercado do trabalho, a partir de 15 anos de idade, era de 53,2% entre as mulheres, e entre os homens a porcentagem era de 74,7%. (ONU, 2018)

Esses dados também explicitaram, mais uma vez, como a desigualdade de gênero afeta as relações no Brasil. Mesmo sendo mais escolarizadas que os homens e mesmo sendo a maioria da população, 51,7%, as mulheres eram minoria no mercado de trabalho e com menor participação política em 2018 (IBGE, 2018).

Outro dado importante que este mesmo documento da ONU (2018) trouxe, foi a porcentagem do PIB que cada país investe com educação. O Brasil, entre o período de 2012 à 2017, investiu 5,9% do PIB em educação, tendo o primeiro país no ranking de IDH, a Noruega, investindo na mesma área 7,7% de seu PIB, por exemplo.

Outro documento utilizado na pesquisa foi o Relatório de Monitoramento Global da Educação, de 2018, mais especificamente, o Relatório de Conciso de Gênero deste mesmo documento. O qual comentou que o monitoramento não vai longe o suficiente, em que um cenário completo de monitoramento teria que ser muito mais abrangente, para poder tratar do desafio da igualdade de gênero na educação. Também que, igualizar as oportunidades de estudo entre homens e mulheres, principalmente em questão de participação, se faz necessário, mesmo não sendo suficiente, para alcançar a igualdade de gênero no âmbito educacional. Além do mais, sendo preciso indicadores em no mínimo cinco domínios para o tratamento desta questão, sendo estes: normas, valores e atitudes de gênero (os quais, segundo o documento, podem ser influenciados pela educação); instituições à parte do sistema educacional; leis e políticas públicas educacionais; além de práticas de ensino e aprendizagem. (UNESCO, 2018)

Este documento trouxe diversas relações e comparações de gênero dentro da educação, ao redor do mundo. Como o índice de formação entre homens e mulheres ao longo dos níveis escolares, nível de disparidade e paridade entre gêneros na educação, nível de disparidade educacional entre os países, o desempenho de meninos e meninas em diferentes disciplinas, entre outros aspectos. O documento apresentou que a disparidade de gênero no aprendizado varia ao longo do tempo e disciplina. (UNESCO, 2018)

Ao retomar a importância da representatividade política de mulheres por mulheres, tratada anteriormente, o documento trouxe um dado interessante, do ponto de vista brasileiro, que apenas comprovou e reforçou o valor que essa representação tem na vida destas que são representadas por iguais:

No Brasil, prefeitas mulheres são associadas com melhores resultados de saúde pré-natal e menos casos de corrupção, em comparação com prefeitos homens. Em municípios onde um homem ganhou a eleição contra uma mulher por uma margem estreita, a porcentagem de mulheres grávidas que não fazem nenhuma consulta pré-natal aumenta em 1,6%, e o número de mulheres que fazem parto normal diminui em 1,2% (Brollo; Troiano, 2016). O nível de poder discricionário que detém as autoridades públicas pode influenciar a capacidade de líderes mulheres para avançar na igualdade de gênero. (UNESCO, 2018, p. 25)

Assim como foi feito com o Brasil, também foi analisado o desenvolvimento finlandês. Utilizando-se dos mesmos documentos – PISA de 2015, Human Development Statistical Updates (Atualizações Estatística do Desenvolvimento Humano, tradução nossa) de 2018 e o Conciso de Gênero, do Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2018.

O documento da ONU (2018), o qual analisou os índices de desenvolvimento de cada país, apontou a Finlândia a 64 colocações de diferença do Brasil, o país finlandês era o 15º no ranking, com o IDH equivalente a 0,920 e expectativa de vida de 81 anos. A escolaridade média do país finlandês era de 12 anos, com a expectativa média de 17 anos, uma diferença inferior que a brasileira, a qual tem, entre a realidade e expectativa de escolaridade, uma diferença de cerca de 7 anos. Uma diferença ainda maior que pode ser vista, é a renda per capita da Finlândia em relação à brasileira. O primeiro tinha uma renda nacional bruta de 41,002 – 2011 PPP \$ (Estimativa do Relatório do Desenvolvimento Humano com base em dados do Banco Mundial e Divisão de Estatísticas das Nações Unidas).

No mesmo documento da ONU, como já citado, foi possível ter acesso ao Índice de Desenvolvimento por Gênero, em cada uma das categorias primeiramente descritas.

TABLE 4

Gender Development Index

HDI rank	Gender Development Index		Human Development Index (HDI)		SDG 3 Life expectancy at birth		SDG 4.3 Expected years of schooling		SDG 4.6 Mean years of schooling		SDG 8.5 Estimated gross national income per capita*		
	Value	Group ^b	Value		(years)		(years)		(years)		(2011 PPP \$)		
			Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	
	2017	2017	2017	2017	2017	2017	2017 ^c	2017 ^c	2017 ^c	2017 ^c	2017	2017	
VERY HIGH HUMAN DEVELOPMENT⁷													
1	Norway	0.991	1	0.945	0.953	84.2	80.5	18.6 ^d	17.2	12.6	12.5	60,153	75,731 ^a
2	Switzerland	0.987	1	0.937	0.949	85.3	81.5	16.1	16.3	13.9	12.9	47,938	67,490
3	Australia	0.975	2	0.926	0.950	85.0	81.2	23.3 ^d	22.5 ^d	12.9	12.8	35,323	51,857
4	Ireland	0.979	1	0.926	0.946	83.6	79.7	19.7 ^d	19.5 ^d	12.7 ^f	12.1 ^f	42,771	64,916
5	Germany	0.967	2	0.919	0.951	83.5	78.9	16.9	17.0	13.6	14.5	37,689	54,843
6	Iceland	0.966	2	0.920	0.952	84.4	81.5	20.5 ^d	18.2 ^d	12.3 ^f	12.7 ^f	38,004	53,562
7	Hong Kong, China (SAR)	0.965	2	0.916	0.949	87.1	81.2	16.3	16.4	11.6	12.5	43,813	75,577 ^a
7	Sweden	0.992	1	0.927	0.934	84.3	80.9	18.4 ^d	16.9	12.5	12.3	41,743	53,777
9	Singapore	0.982	1	0.922	0.939	85.2	81.1	16.4 ^g	16.0 ^g	11.0	12.1	69,508	95,809 ^a
10	Netherlands	0.966	2	0.913	0.944	83.7	80.3	18.3 ^d	17.8	11.9	12.5	38,767	57,123
11	Denmark	0.980	1	0.919	0.938	82.8	79.0	19.8 ^d	18.4 ^d	12.7 ^h	12.4 ^h	40,293	55,624
12	Canada	0.986	1	0.916	0.930	84.4	80.7	16.9 ^f	16.0 ^f	13.3	12.9	34,928	52,070
13	United States	0.992	1	0.919	0.926	81.8	77.3	17.2	15.7	13.4	13.3	43,889	66,208
14	United Kingdom	0.960	2	0.903	0.941	83.4	79.9	17.9	17.0	12.8 ^h	13.5 ^h	28,043	50,485
15	Finland	1.000	1	0.917	0.917	84.3	78.7	18.4 ^d	16.9	12.6	12.3	34,504	47,691
16	New Zealand	0.966	2	0.900	0.932	83.7	80.4	19.7 ^d	18.0	12.7	12.5	25,872	42,339
17	Belgium	0.971	2	0.901	0.928	83.6	78.9	20.8 ^d	18.8 ^d	11.6	11.9	33,260	51,302
17	Liechtenstein	..	..	..	..	..	..	13.4	16.1	..	..	..	..

Fonte: ONU (2018)

Tanto os homens, quanto as mulheres finlandesas, tinham um índice de desenvolvimento humano equivalente a 0,917. Outro dado diferente do Brasil, era o tempo médio de escolaridade. As mulheres e os homens do país nórdico tinham uma média 12 anos de estudo (com uma diferença de décimos entre eles), esse dado representava quase o dobro da escolaridade dos homens brasileiros. Outro aspecto em que havia uma diferença maior entre homens e mulheres, no país agora em destaque, era a renda per capita destes. As mulheres tinham uma média de 34.504 e os homens 47.691– 2011 PPP \$ - mesmo a renda dos homens finlandeses e brasileiros serem maiores que as das mulheres, a diferença entre rendas finlandesas eram maiores que a do Brasil. (ONU, 2018).

Ainda neste documentos, acerca do índice de desigualdade de gênero na Finlândia, tinha-se um valor de 0,058; uma taxa de mortalidade materna de 3 em 100.000 nascidos vivos; com um índice de gravidez na adolescência de aproximadamente 7 a cada 1.000 mulheres. A porcentagem de participação das mulheres no parlamento era de 42%; a porcentagem de mulheres com pelo menos o ensino médio completo no período 2010-2017 era de 100%, mesma porcentagem que a dos homens; e o índice de participação no mercado de trabalho, a partir dos 15 anos de idade, era de 54,8% entre as mulheres e entre os homens era de 61,9%.

Como se pode notar, as diferenças entre as desigualdades de gênero dos países em questão, são discrepantes, principalmente o de porcentagem de homens e

mulheres com pelo menos o ensino médio completo. É surpreendente ver que toda a população de um país até 2017, tinha ensino médio completo, e como a participação de mulheres na política está extremamente perto 50%, ou seja, perto da divisão igualitária completa de representação política, e como isso ainda é uma realidade distante da brasileira.

Este documento, como já visto na amostra do desenvolvimento brasileiro, trouxe a porcentagem do PIB de investimento de cada país em educação. O país nórdico, entre 2012 à 2017, investiu 7,2% do seu produto interno bruto em educação, uma diferença de 0,5% de diferença do primeiro colocado do ranking.

É importante citar que o Brasil tem proporções continentais, com grande diversidade cultural e racial. A presente pesquisa não levou em consideração esses aspectos de grande importância e que afetam diretamente os pontos aqui analisados. É de igual importância citar também que as questões históricas, de construção das nações elencadas, também não foram levantadas e levadas em consideração. Mas mesmo com essas diferenças, é de importância analisar casos de sucesso educacional e para que se possa comparar com a trajetória brasileira, e usar como exemplo a ser seguido.

4 BRASIL E FINLÂNDIA: CONTEXTO E PANORAMA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo será analisado mais especificamente, fazendo um panorama e apontamentos, sobre a educação dos países em destaque, como cada país trata estas questões educacionais, como funcionam as escolas brasileiras e finlandesas, as mudanças e reformas que passaram os países em destaque.

Percebe-se as enormes diferenças entre o país sul-americano e o país europeu setentrional. A educação finlandesa, até então tinha um tempo médio de escolaridade bem diferente do tempo brasileiro. As mulheres e os homens do país nórdico tinham uma média 12 anos de estudo (com uma diferença de décimos entre eles), essa escolaridade representava quase o dobro da escolaridade dos homens brasileiros. Outro aspecto em que houve uma diferença maior entre homens e mulheres no país agora em questão, era a renda per capita destes; as mulheres tinham uma média de 34.504 e os homens 47.691– 2011 PPP \$ (valores em dólares) - mesmo a renda de ambos serem maiores que as das brasileiras, a diferença entre rendas finlandesas são maiores que a do Brasil. (ONU, 2018).

Nas seções seguintes deste capítulo, foram elencadas as diferenças curriculares, escolares, de investimentos, de obrigatoriedade e reformas que os países brasileiro e finlandês passaram nas últimas décadas.

4.1 Contexto e panorama da educação finlandesa

No site da Comissão Europeia, na seção Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA - sigla em inglês da agência), mais especificamente na página online da Visão Geral da Finlândia, havia as características principais do sistema educacional finlandês, o qual citava que uma característica fundamental da cultura nacional educacional finlandesa, era a garantia de igualdade de oportunidades para todos que lá vivem. Com medidas individuais de apoio, para que houvesse a garantia de que todos alunos/as pudessem atingir seu potencial por completo. Entre as escolas do país, haviam poucas diferenças entre elas, além da qualidade do ensino ser alta em todo o território. A EACEA ainda citou que o sistema educacional não tinha nenhum “beco sem saída” que afetasse de maneira enfática o aprendizado de um aluno. (EACEA, 2018/2019)

A partir disto, já se pode perceber como a Finlândia trata a educação em seu país e em o que se baseia. A educação finlandesa, sendo financiados publicamente, tinha menos de 3% de alunos que frequentavam o ensino obrigatório em um sistema

privado, sendo estas também financiadas pelo governo. Sendo de graça, do ensino primário ao ensino superior, as refeições e materiais também eram fornecidos pelo governo, além, para aqueles que necessitavam, havia a disponibilização transporte escolar gratuito. A orientação sendo feita por meio de regulamentos, informações e financiamento governamental, contudo, havendo uma grande autonomia local, com grande parte do financiamento sendo também local, as quais as transferências por parte do governo, não sendo destinadas diretamente. (EACEA, 2018/2019)

O portal online da EACEA (2018/2019) ainda citou o seguinte sobre a autonomia das escolas:

Um dos regulamentos, o currículo nacional básico deixa espaço para variações locais e, portanto, escolas e professores individuais têm muita liberdade na elaboração de seus próprios currículos e instruções.

Também as instituições de ensino superior finlandesas gozam de ampla autonomia. Eles têm independência em relação às suas finanças e administração. As instituições são autônomas em relação ao ensino e pesquisa. (EACEA, 2018/2019)

Contudo, Britto (2013) afirmou em seus estudos, que a Finlândia nem sempre se destacou pelo seu alto nível de educação e desempenho educacional. Foi a partir de 2001, após a divulgação dos primeiros resultados do PISA, que o país começou a chamar atenção. O país nórdico vem tendo um alto nível de igualdade entre suas escolas, pois, no programa citado, o país vem contando com a menor diferenciação escolar, o que indicou uma grande equidade em todo o sistema. Além de uma porcentagem significativa de seus estudantes no nível mais alto da escala, 6, e com o menor número de alunos nível mais baixo da escala, 1 e 1b.

A Finlândia é um país relativamente novo, fundando em 1809. É uma República situada no extremo norte europeu, membro da União Europeia e também da zona do Euro. Sua independência do Império Russo aconteceu em 1917, e antes disso, fazia parte da Suécia. Por ser uma nação ainda jovem, seus processos e reformas que elevaram ao grande sucesso educacional também são recentes. Foram ao longo de quatro décadas, a partir dos anos 1960, que foram implementadas reformas que andaram paralelamente às grandes mudanças sociais e econômicas, que transformaram a Finlândia em um exemplo de avanços econômicos, tecnológicos e bem-estar social. (BRITTO, 2013)

Britto (2013) ainda explicitou que, o que marcou como o início das reformas na educação da Finlândia, foi a inserção da gratuidade da escolarização básica, de caráter público e universal, com nove anos de duração. Isso em 1968. Antes a população passava apenas seis anos na escola e somente os que viviam nas cidades grandes tinha possibilidade de acesso à uma escolarização seguinte.

Essa escolarização posterior dividia-se em dois tipos: a de qualificação profissional e de ingresso ao trabalho, durando de dois a três anos; e as escolas ginasiais, para o ensino secundário e preparatório para a universidade, durando cerca de cinco anos. Os nove anos de escolaridade compulsória, sendo para todos dos sete aos dezesseis anos de idade, a qual foi chamada de “ensino fundamental”, para facilitar as comparações com o Brasil.

Como já citado anteriormente, até então, menos de 3% da população finlandesa frequentava instituições privadas de ensino, estas tendo caráter confessional ou dedicadas ao atendimento de alunos com necessidades especiais, e mesmo estas eram financiadas com recursos públicos. Foi só no fim de 1970, ao longo de uma década, que a unificação do novo ensino fundamental chegou à todas cidades do país finlandês. Este foi conduzido pelo Parlamento, juntamente com especialistas e com comissões de educadores, sendo de consenso político, o qual também contou com a participação de organizações da sociedade civil.

Peça-chave na unificação do ensino fundamental na Finlândia nesse período foi a construção de um novo currículo básico nacional. Hoje, o currículo básico nacional, formulado pelo Conselho Nacional de Educação da Finlândia e revisado aproximadamente a cada decênio, contém objetivos de aprendizagem, conteúdos-chave e critérios de avaliação direcionados para as diferentes séries e campos do saber. Entretanto, as escolas têm ampla autonomia para, a partir do referencial nacional, formular seu currículo específico, respeitada a distribuição da carga horária nacionalmente estabelecida para cada componente. (BRITTO, 2013, p. 9)

A autora (2013) ainda trouxe algo que foi imprescindível para esta reforma: um corpo docente de alto nível de qualificação. Alterou-se os requisitos de formação para os que faziam magistério. Nas seis séries iniciais as turmas contariam com um/uma professor/a polivalente, podendo, ou não, ser durante todo esse período escolar; sendo, somente a partir da 7ª série, professores especializados nas diferentes

disciplinas. Sendo necessário a obtenção do mestrado para que se pudesse dar aula, seja no ensino fundamental e/ou ensino médio. Para os/as professores/as que atuavam na época da reforma, o país desenvolveu um programa de formação em serviço especial, compulsório e intensivo. Para eles, a qualificação dos/as professores/as é fundamental em seu sistemas educacional.

Segundo Britto (2013), como resultado eloquente da reforma do Ensino Fundamental, foi o aumento da demanda pelo o Ensino Médio. Em 1970, apenas 30% da população da Finlândia cursava essa etapa, a proporção, em 2013, chegava a 90%. Ela ainda ressaltou que a frequência ao Ensino Médio nunca foi obrigatório no país nórdico.

A autora acima (2013) ainda trouxe a reforma do ensino médio, que ocorreu nos anos 1980, a qual transformou a estrutura acadêmica mais tradicional por uma mais flexível, possibilitou uma escolha maior aos estudantes, de forma que os alunos tivessem a possibilidade de planejar seu próprio plano de estudo, com uma estrutura que iria além da concepção de séries anuais. Eles desenvolveriam seus caminhos de formação nessa etapa a partir da escolha do que desejariam frequentar em cada ano, com a obrigação de completar uma carga horário nacionalmente estabelecida por áreas de conhecimento, segmentada desde cursos obrigatórios e facultativos, para que pudessem obter o diploma ao final de três ou quatro anos de curso.

Após completar todos os cursos exigidos no ensino médio, os alunos devem passar pelo Exame Nacional de Matrícula, uma avaliação externa que contempla ao menos quatro campos do saber, com questões majoritariamente discursivas. Os resultados dessa prova, custeada pelas taxas de inscrição cobradas, são utilizados, em complemento a outros requisitos, para admissão nas instituições de ensino superior finlandesas. (BRITTO, 2013, p.10)

Britto (2013) apresentou as mais recentes reformas que aconteceram na Finlândia nos últimos anos. Como por exemplo, a integração da educação profissional ao ensino médio, e a criação de uma gama de instituições superiores politécnicas. No Ensino Médio, mais de 40% dos estudantes da época optavam pela modalidade integrada ao ensino profissionalizante. Devendo-se destacar que os diplomas, tanto do ensino médio regular, quanto o do integrado ao ensino profissionalizante, poderiam dar acesso a ambos os tipos de instituição superior do país: universidades e politécnicas.

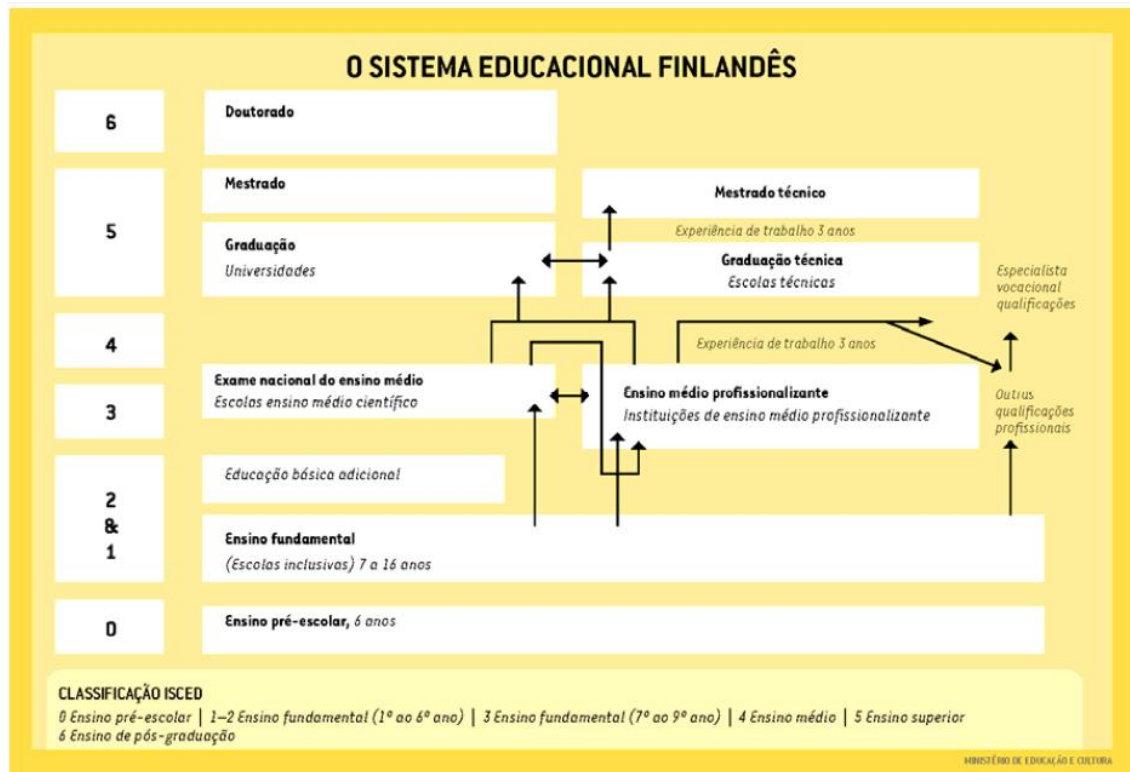
No artigo acima (2013), foi possível identificar as reformas que o setor universitário também vieram passando desde 1990, com a influência do processo da integração europeia. Em 2010, uma legislação que atingiu esse setor educacional, deu às universidades, que têm a responsabilidade de oferecer cursos de graduação, mestrado e doutorado, e às politécnicas, responsáveis por oferecer estudos aplicados em nível de graduação e de mestrado, uma autonomia administrativa. Além de continuarem sendo financiadas por recursos públicos, receberam incentivos para que aumentassem sua eficiência e estratégia de captação de recursos, para além do orçamento do Estado. “Hoje, a educação superior na Finlândia é quase que integralmente gratuita. No entanto, a introdução da cobrança de taxas vem sendo discutida nos últimos anos.” (BRITTO, 2013, p. 11)

Sobre a educação infantil, que envolvia as crianças menores de sete anos, não estavam integrada ao sistema educacional da Finlândia, segundo a mesma autora (2013). Contudo, mesmo não fazendo parte, as creches, jardins de infância e outros modelos de atendimento à primeira infância, estão desde então, amplamente disponíveis para todas as crianças, existindo subsídio governamental e gratuidade para as famílias com menor renda. A matrícula não sendo algo compulsório, conta com cerca de 90% dos serviços oferecidos municipalmente, e os outro 10% estando a cargo do provedores privados. E por fim, em 2003, metade das crianças, com menos de cinco anos, frequentavam alguma dessas instituições, parcial ou integralmente.

No ano que antecede o ingresso no ensino fundamental – portanto, quando a criança tem seis anos de idade –, compete aos municípios oferecer-lhes vaga em pré-escola, gratuita para todos e conforme diretrizes curriculares nacionalmente definidas pelo Conselho Nacional de Educação Finlandês. O objetivo da educação pré-escolar, de acordo com tais diretrizes, é o desenvolvimento de habilidades para “aprender a aprender”, além de auto-estima e conhecimentos básicos nos diferentes campos de aprendizagem. Embora a oferta seja obrigatória, a matrícula permanece voluntária. No entanto, a cobertura já é praticamente universal: em 2009, 99,4% das crianças de seis anos frequentavam a pré-escola na Finlândia. (BRITTO, 2013, p. 11)

O artigo (2013) também trouxe dados de investimentos públicos que a Finlândia fez, dados estes que já foram apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, com os outros documentos citados. Retomando brevemente alguns destes dados, temos um investimento de 5,9% de seu PIB com essa área. Para finalizar, a autora (2013)

traz um quadro, que de maneira resumida, apresenta o sistema educacional atual finlandês:



Fonte: Britto (2013)

4.2 Contexto e panorama da educação brasileira

Para o panorama da educação brasileira, foi analisado documentos e artigos a partir do Golpe de 1964, analisando um pouco de como era a educação na época da ditadura e principalmente como mudou após fim desta, e no período de redemocratização brasileira, até os dias em que este trabalho foi escrito.

Na década de 1960, de acordo com a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), a obrigatoriedade do ensino passou a atingir as quatro primeiras séries do primário. Para entrar no ciclo ginasial, era exigido aprovação em exame de admissão, o qual era uma barreira para a continuação dos estudos.

Werle (2011) trouxe que na década de 1970, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), a obrigatoriedade escolar passou de 7 anos para 14 anos, abrangendo o 1º Grau, do qual, segundo tal, já havia sido eliminado o exame de admissão, contudo, enfrentava o desafio, citando apenas um destes, de integrar e ofertar uma iniciação ao trabalho juntamente à educação geral para todos os alunos.

Cury (2007) trouxe um pouco do contexto anterior a Ditadura, um pouco das constituições anteriores:

A Constituição Federal (promulgada) de 1946 retoma, em boa parte, princípios da Constituição de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento da educação como direito de todos, a distinção entre a rede pública e a privada, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Repõe em termos federativos a autonomia dos estados na organização dos sistemas de ensino. Assim, no artigo 169, se lê: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Por sua vez, o artigo 171 da nova Lei Maior expressa: “Os estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. § único: Para o desenvolvimento desses sistemas, a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional”. (CURY, 2007, p. 837)

Foi a partir desta mesma Constituição, que em 1961, que nasceu a Lei nº 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como já citado. Permaneceu e foi ampliada a vinculação, por estabelecer uma necessidade de metas quantitativas e qualitativas, as quais fariam parte do Plano Nacional de Educação, os diferentes níveis do ensino teria um Fundo, que estaria a cargo do Conselho Federal de Educação. (CURY, 2007, p. 837)

Como já citado por Werle (2011), houve mudanças significativas como a obrigatoriedade da faixa etária de 7 a 14 anos. Cury (2007) trouxe também mudanças como o ensino primário, gratuito e obrigatório. Contudo, o autor discutiu, além disto, a queda de investimentos na área. Cury (2007) apontou que o planejamento de orçamentos plurianuais, da “teoria do capital humano”, de racionalizar os recursos, era colocado no inciso III do artigo 65, “ressalvados os impostos únicos e as disposições desta Constituição e de leis complementares, nenhum tributo terá a sua arrecadação vinculada a determinado órgão, fundo ou despesa.” (CURY, 2007, p. 837). Com isso o financiamento da educação brasileira escolar, por meio de impostos, decaiu, tornando apenas uma assistência técnico-financeira da União para com os estados.

Cury ainda trouxe diversas outras leis e emendas que ocorreram no período ditatorial. Como a Lei nº 5,540/68 da Reforma Universitária, dias antes de AI-5 (Ato Institucional nº 5). A Constituição de 1967 tornou-se ainda mais fragilizada após a

Emenda Constitucional nº 1 da Junta Militar, em 1969, a qual foi reformulada para completamente atender os Atos Institucionais. Houve a desvinculação de verbas, no entanto, reaparecendo apenas para os municípios e fora da seção da Educação. Os municípios, segundo o autor, poderiam sofrer intervenção se não aplicassem 20% dos impostos do ensino primário de suas redes, mesmo estando com a situação de seus sistemas tributários comprometidos.

A emenda Calmon (EC n. 24/83), após sucessivas tentativas, repõe a vinculação cuja regulamentação só se dá por meio da Lei n. 7.348/85. A Constituição da República de 1988 afirma a educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), como direito civil e político (capítulo da Educação) e ela, como dever de Estado, é afirmada por muitos modos. O próprio ensino fundamental é consagrado como direito público subjetivo, e o ensino médio, na versão original, é posto como progressivamente obrigatório. (CURY, 2007, p. 838)

Werle (2011) caracterizou ainda um pouco do processo de abertura política de 1980, no fim do período ditatorial. O Brasil enfrentava um grande índice de inflação e estagnação econômica, fazendo com que chegasse ao limite o ensino tecnicista e a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, e a desarticulação entre os três graus de ensino. Isso porque não foi atingido o objetivo de integração entre a educação geral e a formação para o trabalho; a exigência de profissionalização em todos os cursos do ensino de segundo grau fez com houvesse desqualificação da formação de nível médio.

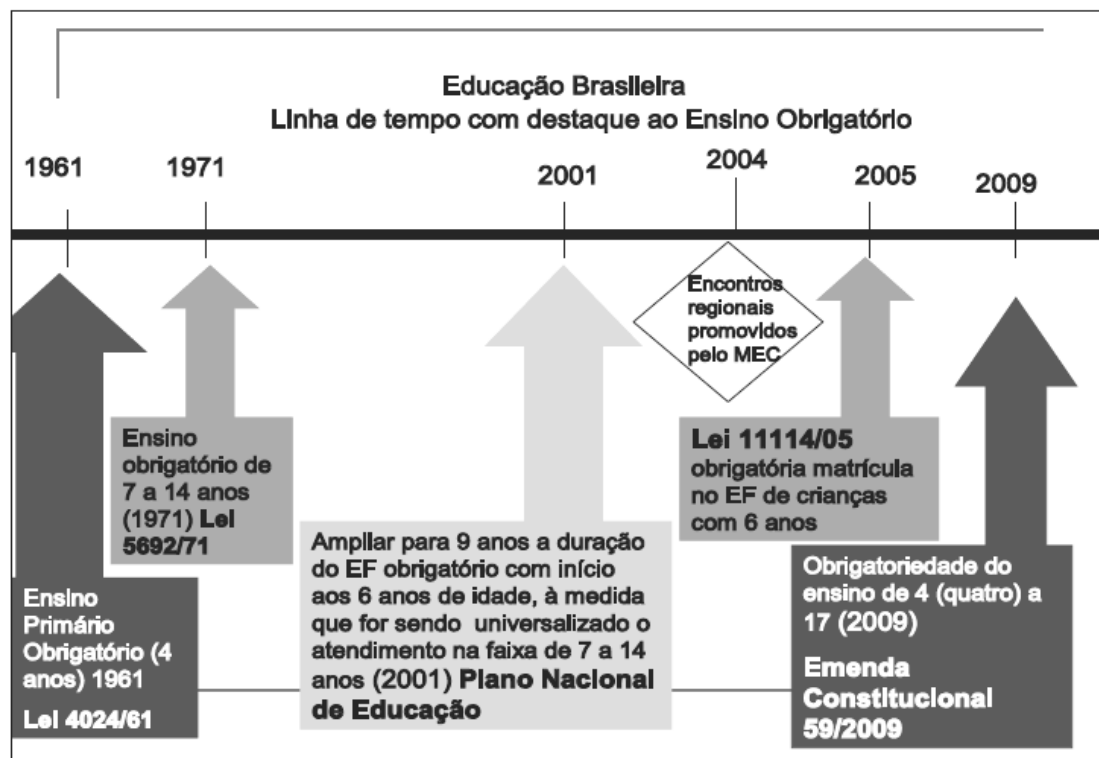
A autora (2011) ainda disse que era um momento de grandes expectativas acerca da participação e abertura nos processos de gestão educacional, o qual mobilizou a sociedade e os educadores. Com a Constituição de 1988, deu-se espaço para intenções e projetos anteriormente contidos, contemplando, assim, as demandas de democratização e participação

A autora (2011) também trouxe as reformas que começaram a acontecer na década de 1990, caracterizadas pelas parcerias entre Estado e sociedade civil, privatizações e emergência do Terceiro Setor. “Ter presente este cenário é importante para acompanhar as ações do Estado na educação ao longo deste período.” (WELLER, 2011, p. 772). Foi reafirmado, por meio da Constituição (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, com oferta para jovens e adultos que não tiveram acesso, assim como uma progressiva universalização do Ensino

Médio gratuito. Com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), foi ampliado a faixa de obrigatoriedade e gratuidade dos 4 aos 17 anos. Werle disse que pode-se verificar que nos últimos cinquenta anos ocorreu uma significativa ampliação na faixa de responsabilização do Estado brasileiro, quanto à oferta de ensino obrigatório e gratuito, pois anteriormente, na década de 1970, era de 7 a 10 anos a obrigatoriedade, mudando essa faixa etária em 2009.

Avançando e dando sentido concreto a esta expectativa de extensão progressiva da obrigatoriedade para o Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009) amplia a faixa de obrigatoriedade e gratuidade estendendo-a dos 4 aos 17 anos. Verifica-se, portanto, que nos últimos cinquenta anos ocorreu uma considerável ampliação na faixa de responsabilização do Estado brasileiro quanto à oferta de ensino obrigatório e gratuito: anos sessenta de 7 a 10 anos e, em 2009, passa a abranger dos 4 aos 17 anos. (WERLE, 2011, p. 772)

Werle (2011) apresentou um quadro, feito por ela em 2010, acerca desta obrigatoriedade do ensino do Brasil desde um pouco antes do início da ditadura, 1961, até a Emenda Constitucional de 2009:



Fonte: Werle (2010) (apud WERLE, 2011, p. 772)

Sobre o processo de redemocratização da educação, Werle (2011) citou que é importante exaltar o terceiro capítulo da Constituição de 1988, o qual explicitou as ações no âmbito educacional, declarando os princípios de igualdade de acesso e permanência escolar, a gratuidade, liberdade, garantia de padrão de qualidade e uma gestão escolar democrática.

Após a ditadura militar, várias áreas e aspectos da política nacional foram repensados e reformados, como a educação. Nos anos iniciais da Nova República, o protagonismo esteve na escrita da Constituição, quando em 5 de outubro de 1988 a nova Constituição Federal foi finalmente aprovada, e entre inúmeras mudanças e conquistas, estava entre elas o reconhecimento da educação como direito subjetivo de todos. Isso garantiu uma vaga à todos que queriam estudar, mesmo não estando dentro da idade obrigatória.

Ferreira (2013) citou que a legislação tornou necessária e imediata, uma tomada de providências, como por exemplo, a abertura de novas escolas e uma formação de docentes, o que estava ligado a mais investimentos. A lei passou a indicar uma aplicação na área de no mínimo 18% da receita dos impostos pela União e 25% sendo responsabilidade dos municípios e estados.

Segundo Dourado (2007), desde a redemocratização do país, houveram mudanças acentuadas com a promulgação da Constituição de 1988, as quais garantiram uma concepção maior da educação, sendo um direito social inalienável, com uma responsabilidade partilhada entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a mesma. O autor ainda destacou que no âmbito das políticas educacionais, houveram as modificações de ordem jurídico-institucional. O autor citou que a história das políticas educacionais brasileiras, mais especificamente, os processos organizacionais e de gestão da educação básica, vem sendo marcada pela lógica descontínua, pela ausência de planejamento a longo prazo que evidenciasse políticas de Estado, em agravo de políticas conjunturais governamental. Esta dinâmica tinha favorecido atitudes sem articulação necessária, em relação com o sistema de ensino, destacado pelo autor, particularmente a gestão e organização, a formação inicial e continuada, estrutura curricular e processos participativos.

Dourado (2007) ainda discutiu sobre o conjunto de políticas de reestruturação da gestão, organização e financiamento da educação básica, trazendo uma citação de Cury (2002, p. 197) sobre os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, que representaram fortes alterações.

(...) por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto do da igualdade. (CURY, 2002, p. 197 apud DOURADO, 2007, p. 927)

A partir disto, Dourado (2007) citou que é possível concluir que “as políticas focalizadas propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios” (DOURADO, 2007, p. 927), as quais destacaram-se a difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) por meio do FUNDESCOLA, tal como também, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e por fim, a elaboração de uma política de avaliação centralizada.

Segundo Dourado (2007), a rapidez com que foi processado as políticas para educação básica, foi em função da centralização no âmbito federativo. Ele ainda citou Cury (2002), ao dizer que sem a elaboração de leis complementares que definissem o que seja a colaboração entre os estados, que está prevista no parágrafo único do artigo 23, da Constituição de 1988, o país vivenciava tensões relativas ao pacto federal, por conta de um regime de tomada de decisões centralizadas e de execuções de políticas sociais subnacionais descentralizadas, que era possível perceber um clima de guerra fiscal entre os estados.

A partir disto, o Dourado (2007) discorreu sobre como este cenário contribuiu para a desarticulação de experiências, projetos em andamento e medidas ligadas às políticas federais para educação básica, por conta da necessidade dos sistemas e escolas procurarem por fontes complementares de recursos. Porém, esta adesão não provocou uma mudança cultural institucional nas escolas e nos sistemas. Em diversos casos, isso resultou em ajustes e/ou arranjos funcionais dos processos em curso nos espaços, alterando, as vezes, a lógica e estrutura das escolas, tendo a concepção pedagógica a fim de cumprir obrigações “contratuais” com a federação, na questão de prestação de contas.

E ainda discutiu que essa lógica e dinâmica ainda tem sido uma realidade no cenário da educação do Brasil. Não foram elaboradas políticas complementares que definiriam o regime de colaboração entre os entes federados, mantendo o encorajamento de políticas por financiamento de programas e ações priorizadas pela

esfera federal, não se adotando o PNE como base referencial das bases políticas educacionais.

Adicione-se a isso, mais recentemente, a apresentação pelo MEC de um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que não contou, na sua elaboração, com a participação efetiva de setores organizados da sociedade brasileira, de representantes dos sistemas de ensino e de setores do próprio Ministério. (DOURADO, 2007, p. 928).

5 EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE: FINLÂNDIA E BRASIL

Neste capítulo, foi desenvolvido a forma como a educação em sexualidade, que abarca as relações de gênero é tratado na Finlândia e no Brasil. Segundo Abdulkarim (2017), a Finlândia orgulha-se de seu posicionamento de lideranças acerca das questões relacionada à igualdade de gêneros, em que em seu país, existe a participação de mulheres e homens em todos os níveis da sociedade. Com um sistema educacional que abrange desde o ensino fundamental até programa de pós-doutorado, que vem oferecendo aos finlandeses oportunidades de educação dificilmente vista em outros lugares.

Para entender as realidades dos países quanto à temática, foram utilizados os dados coletados acerca desta temática, utilizando-se de documentos que trouxessem informações sobre o tema em questão; logo após a apresentação dos dados em geral da educação e sistema educacional dois países, finlandês e brasileiro, os quais trouxeram dados sobre a estrutura escolar e curricular dos respectivos

A política educacional da Finlândia está ancorada em um tecido social bastante homogêneo e em uma visão historicamente construída sobre o papel do Estado no bem-estar social. A forma do Estado-providência ali desenvolvida com base “no universalismo e *decommodification* dos direitos sociais extensivos”, “a igualdade dos padrões mais elevados”, e não das necessidades mínimas como em outros Estados-providência, tem sido classificada por alguns autores como regime “tipo ‘social--democrata” (ESPING-ANDERSEN, 1990 *apud* ANTIKAINEM, 2008, p. 33).

Segundo Moraes (2017), os processos que promoveram alguma educação de qualidade no Brasil não são recentes. As informações indicaram que essas conquistas alcançadas, foram algo construído nos últimos quarenta ou cinquenta anos de priorização do sistema educacional público, por reformas educacionais e investimentos.

Ainda acerca das diferenças do sistema educacional finlandês, de maneira geral, em relação ao brasileiro, a autora (2017) trouxe também que foi por meio de um breve exame da realidade educacional da Finlândia, um dos países considerados representantes da diversidade existente na Europa, foi constatado que não existe a questão do “ensino médio jabuticaba” como no sistema brasileiro, isto é, um sistema unificado e global de conhecimento como base da educação básica, agora interpelado, não podendo ser analisado como único nem considerado extemporâneo.

Já acerca da educação em sexualidade finlandesa, o documento da UNESCO de 2013, trouxe um apontamento específico e muito importante para a discussão nesta área e sobre como ela ainda era abordada:

Apesar das grandes transformações sociais e comportamentais no campo da sexualidade e das relações de gênero observadas nas últimas décadas, a maioria das iniciativas escolares de educação em sexualidade, ainda hoje, concentra-se no discurso biologizante e científico do corpo, silenciando sobre questões importantes como o prazer, o desejo e a diversidade sexual. Muitas vezes, essas iniciativas acontecem dentro de um programa ou projeto estruturado em consonância com o plano pedagógico da escola. Outras vezes, ocorrem de forma aleatória, assistemática e pontual, dentro de um calendário de datas comemorativas, em eventos ou campanhas sobre saúde, ou como resposta a alguma situação na escola (namoro, gravidez na adolescência, violência de gênero, entre outras). (UNESCO, 2013, p. 7)

5.1 Educação em sexualidade na Finlândia

Brito (2013) contextualizou a resistência finlandesa às investidas neoliberais, a qual vem mantendo “sua configuração de Estado social que intervém na regulação social e atua na manutenção e na ampliação da equidade social” (BRITTO, 2013, p.18), com o que ela chamou de investimentos substantivos em políticas sociais e em políticas de pesquisa, desde o fim dos anos 1980.

Outro ponto de destaque é sobre como a Finlândia não adotou as recomendações hegemônicas da reforma educacional, disseminada a partir de 1990, a qual se referiu ao papel avaliativo e a padronização do ensino, “sem implementar o pensamento ortodoxo sobre política educacional inspirada nos modelos empresariais da educação (...)” (BRITTO, 2017, p. 20). Sem introduzir prescrições curriculares rígidas e padronizadas às disciplinas habilidades básicas - leitura e matemática -, sem intensificar o uso de testes externos avaliativos acerca do aprendizado dos alunos, sem estimular competição entre as escolas e sem responsabilizar diretamente os profissionais da educação pelos resultados alcançados (como por exemplo no Brasil, as bonificações por mérito).

Rejeitou, portanto, a cultura dos testes e dos *vouchers* que permitem mercantilizar o acesso às escolas. No entanto, isso não significa que a Finlândia não utilize formas de avaliação no processo educativo. Provas são usadas apenas para informar aos professores sobre o desenvolvimento do trabalho, mas jamais para classificar, punir ou recompensar alunos, escolas ou professores. Certamente, tais

procedimentos só podem ter êxito em um contexto em que a qualidade da formação docente e o prestígio social dos professores estão consolidados. Os professores da Finlândia, além de terem boas condições de trabalho, são bem remunerados (BRITTO, 2013, p. 20)

Antes de adentrar mais especificamente na área da educação em gênero e sexualidade, é importante destacar também como a Finlândia vem trabalhando com as necessidades especiais de seus alunos. Britto (2013) citou que as políticas vem sendo abrangentes para o atendimento destes alunos, além do atendimento escolar especializado permanente, há um modelo inclusivo de atendimento especializado complementar temporário, também para as dificuldades leves de aprendizagem, algo enormemente disseminado. Ela ainda citou que cerca de metade dos alunos que concluíram o Ensino Fundamental, passaram por algum tipo de acompanhamento temporário em alguma parte da escolarização, o que mostra a permanência de estratégias, as quais previnem e identificam precocemente as necessidades especiais de aprendizagem, assim podendo garantir um sucesso escolar de todos os alunos finlandeses.

No documento *Finnish Education in a Nutshell* (Educação Finlandesa em Poucas Palavras, tradução nossa) de 2018, trouxe como princípio básico a equidade na educação finlandesa, dizendo que todas as pessoas tem o direito e acesso igual à uma educação e treinamento de alto nível. Estas oportunidades educacionais devendo estar disponíveis para todos os cidadãos, independente de raça, etnia, idade, riqueza e onde vivem. (FINNISH NATIONAL AGENCY OF EDUCATION, 2018)

Na Finlândia, há um órgão específico que cuida das questões de gênero, o Ministério de Assuntos Sociais e Saúde da Finlândia (STM - abreviação em finlandês de *Sosiaali Ja Terveysministeriö*). O órgão também cuida destas questões nas escolas, mas principalmente nas relações na vida em sociedade, amparando por leis e projetos, com o objetivo de diminuir as diferenças de gênero no país. No portal online do STM há uma área exclusiva intitulada “Igualdade de gênero”, com uma página específica sobre a legislação acerca deste tema, na qual eles afirmam que:

De acordo com a Constituição, ninguém poderá, sem uma razão aceitável, ser tratado de forma diferente de outras pessoas com base no sexo, idade, origem, idioma, religião, convicção, opinião, saúde, deficiência ou outro motivo que diga respeito à sua pessoa.

A Constituição também obriga a promover a igualdade dos sexos na atividade social e na vida profissional, especialmente na determinação

da remuneração e dos outros termos de emprego. (MINISTRY OF SOCIAL AFFAIRS AND HEALTH, s.d.)

Segundo o site, o objetivo da Lei de Não Discriminação (Lei de Não Discriminação 1325/2014, tradução nossa), tem sido prevenir a discriminação baseada no gênero, promovendo a igualdade e a melhora na condição de vida, especialmente no status das mulheres, particularmente na vida profissional. Também foi citado como sendo um dos objetivos da lei, a prevenção da discriminação com base na identidade e/ou expressão de gênero. Este portal online do governo ainda citou que a Lei vem sendo aplicada extensivamente às atividades da sociedade e às diversas áreas da vida, fornecendo proteção legal, porém, não estando inclusas no âmbito da vida privada e/ou prática religiosa.

No âmbito educacional, foi colocado também, pela Lei da Igualdade Entre Mulheres e Homens (Lei da Igualdade Entre Mulheres e Homens 915/2016, tradução nossa). O portal online do STM, informou que as autoridades, provedores de educação e empregadores têm o dever de promover essa igualdade entre os gêneros, sendo importante avaliar as atividades das autoridades com um olhar sobre as questões de gêneros. A lei ainda entende que discriminação baseada em gênero, quer dizer tratar alguém de forma diferente com base em gênero, responsabilidades familiares, gravidez, parto, paternidade, identidade ou expressão de gênero. Também foi apresentado que a igualdade de gênero também pode ser promovida por meio das cotas. (MINISTRY OF SOCIAL AFFAIRS AND HEALTH, 2016)

O planejamento da igualdade de gênero, segundo o STM, é a ferramenta mais importante para promover a igualdade de gênero nas instituições educacionais e na vida profissional. Funcionários, provedores de educação e empregadores também devendo evitar a discriminação baseada na identidade de gênero e na expressão de gênero. (MINISTRY OF SOCIAL AFFAIRS AND HEALTH, s.d.)

A educação sexual foi oficialmente incluída no currículo escolar finlandês em 1970. Durante as décadas de 1970 e 1980, a educação sexual aumentou e padrões foram promulgados; o conhecimento acerca deste assunto cresceu entre os adolescentes e o índice de gravidez na adolescência diminuiu.

Segundo Kontula (2010), a Finlândia era o único país nórdico em que a educação sexual era acompanhada e estudada por dois questionários nacionais de

conhecimento sexual, aplicado pela Federação da Família da Finlândia, conduzidas em 1996 e 2006, direcionada aos professores/as de biologia e educação saúde. Para além disso, também foi medido duas vezes, em questionários nacionais, o conhecimento sexual dos alunos em 2000 e 2006.

Kontula (2010) citou que a educação sexual começa cedo na Finlândia, com elementos sendo fornecidos no jardim de infância, da primeira à sexta série (dos sete aos doze anos). Os/as professores/as do ensino primário sendo responsáveis por fornecer o acesso à esta educação, tendo, nessas séries, o currículo de educação em sexualidade focado em questões biológicas e emocionais básicas. E segundo a opinião dos pais, a idade mais adequada para falar de maneira mais sistemática sobre sexualidade na escola, seria entre dez ou onze anos.

Cada escola tem seu próprio programa educacional, com variações em suas abordagens no tema. Em nível nacional, o STM deu início a várias políticas e campanhas; as organizações não-governamentais, a Federação da Família da Finlândia, vem sendo ativas na promoção da educação sexual e apresentação de campanhas nas escolas.

Em meados da década de 1990, houve alguma redução na educação sexual escolar, como resultado da redução da aplicação das regulamentações nacionais e do declínio nas horas destinadas à saúde e à educação familiar. Em maior medida do que no início dos anos 90, a educação sexual se concentrava na biologia. Anteriormente, a educação sexual havia sido integrada especialmente na educação em saúde, educação familiar e biologia (Kontula, 1997). Na virada do milênio, o número de aulas de educação sexual aumentou novamente. O aumento foi causado por uma ênfase geral na educação em saúde nas escolas e por programas específicos de educação sexual. Na Lei de Educação Básica (453/2001), a educação foi definida como disciplina escolar obrigatória. A educação em saúde abrange de forma abrangente a educação sexual. Nos graus sete a nove, a educação sexual deve incluir - além do conhecimento básico em saúde sexual - informações sobre a saúde física, desenvolvimento psíquico e social. Deve também ajudar os alunos a compreender a comunicação, as relações humanas, a responsabilidade e o cuidado mútuo na interação e no bem-estar humano. (KONTULA, 2010, p. 375)

Kontula (2010) destacou ainda o papel importante que os servidores de saúde escolar, ou os/as chamados/as de enfermeiros/as escolares, têm na educação sexual. Os resultados relativos à oferta de conhecimento em educação sexual e saúde sexual, foram apresentados e discutidos, através dos diferentes tipos de práticas de educação sexual e da qualidade do conhecimento em saúde sexual em escolas, com objetivo

de avaliar o conhecimento do alunos nas diversas áreas da educação sexual, fornecendo aos professores materiais úteis para o fornecimento desta educação

Ainda segundo o autor (2010), em dois anos, 2000 e 2006, a Federação da Família da Finlândia, enviou para todas as escolas, que haviam a oitava série (alunos com 14 anos), uma carta aos enfermeiros/as de saúde escolar, a qual solicitava a participação da escola no questionário nacional de conhecimento sexual. Se a escola aceitasse, era enviado o material, que incluía uma lista de perguntas e fichas de respostas para cada aluno. Tanto em 2000 quanto em 2006, mais de 50% das escolas da Finlândia participaram do teste de conhecimento sexual. Em 2000, houve a participação de 401 escolas, que envolveu 30.241 estudantes nascidos em 1985; em 2006, 462 escolas participaram, o que representava 58% de todas as escolas finlandesas, com a participação de 33.819 estudantes nascidos em 1991. De toda a faixa etária da Finlândia, cerca de metade dos meninos e das meninas participaram dos questionários.

A educação em sexualidade na Finlândia já era abrangente, voltando a ser obrigatório em 2001, para o sétimo ao nono ano (13 a 15 anos), como parte da educação em saúde. Quando o artigo de Kontula (2010) foi escrito, era previsto que os professores qualificados para ensinar educação em saúde deveriam ter uma formação especial universitária, ou seja, teriam que cursar uma disciplina nesta área, o que implicaria numa qualidade ainda maior na educação sexual. Por se encaixar em educação para a saúde, a educação em sexualidade é obrigatória nos termos da Lei da Educação Básica finlandesa. O Conselho Nacional de Educação da Finlândia definiu parâmetros e padrões mínimos que estão incluídos no currículo para esta área. Além de estar incluso na área da saúde, a educação sexual também está inclusa em outras disciplinas, principalmente na biologia. (Kontula, 2010).

O novo Currículo Nacional para a educação básica da Finlândia, publicado em 2016 pela Agência Nacional de Educação da Finlândia, trouxe a importância das relações, e a importância de respeitar e promover valores:

Importância do desenvolvimento sustentável. O conhecimento e as habilidades, bem como valores, atitudes e vontade que os promovem, são executados em todo o currículo.

A cultura escolar torna esses valores concretos. Ele é desenvolvido através de princípios comuns que são definidos no currículo básico. O objetivo é uma escola que funcione como uma comunidade de aprendizagem que:

- cuida da segurança e bem-estar de cada membro da comunidade
- promove a participação e a democracia
- promove a equidade e a igualdade (FINNISH NATIONAL AGENCY OF EDUCATION, 2016, p. 3, tradução nossa)

5.2 Educação em sexualidade no Brasil

Segundo o documento da UNESCO (2013), Orientações Técnicas de Educação Em Sexualidade Para O Cenário Brasileiro, a educação em sexualidade pode ser entendida como qualquer experiência em sociedade vivida por um indivíduo durante a vida, que permitam ele se posicionar na esfera social da sexualidade. O órgão também citou que a educação em sexualidade está em todos ambientes em que há interação social, como família, escola, igreja, trabalho, etc; porém ela acontece de forma fragmenta e desassociada do que eles chamam de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Por isso ocorrer de maneira segmentada, seria importante a atuação do sistema educacional para que houvesse a reunião, organização, sistematização e administração dessa área da formação humana.

Conforme o documento (2013), a inserção da educação em sexualidade veio com o conjunto de mudanças sociais impulsionadas pela volta do processo democrático, como já citado anteriormente na pesquisa, que ocorreram na década de 1980, mais especificamente com a Constituição Federal de 1988. “Nessas mudanças, a sociedade civil – por meio de suas diversas organizações – teve papel fundamental na apresentação e na defesa de suas demandas de igualdade social.” (UNESCO, 2013, p. 7)

O documento trouxe alguns pontos importantes, os quais contribuíram para estabelecer e consolidar os conceitos de direitos sexuais e direitos reprodutivos, os quais viriam a influenciar as políticas brasileiras nos campos de sexualidade e gênero, implantas nos anos seguintes. Como a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, ou como conhecida, Conferência do Cairo, em 1994, e a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, em 1995, que foram conferências que tiveram importância para o estabelecimento destes conceitos. Também foi trazido a regulamentação dos direitos de crianças, adolescentes e jovens à educação e proteção, sendo responsabilidade do Estado, sendo reforçado pelo a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; também com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Entre estas e outras, “tinha,

portanto, papel central na promoção dessas mudanças entre seu alunado, para que as transformações pudessem ser refletidas na sociedade.” (UNESCO, 2013, p. 7)

A primeira e mais importante iniciativa do governo federal, para a inclusão da sexualidade na perspectiva do gênero, como tema legítimo para ser discutido e abordado nas escolas, veio em 1997, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997) para o Ensino Fundamental e depois, em 1999, os PCN para o Ensino Médio.

Segundo a UNESCO (2013), ambos os documentos trouxeram a transversalização como proposta de inovação, temas relevantes para a sociedade para os conteúdos escolares. Entre estes temas propostos, - pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho, saúde, ética e consumo – estava também a educação em sexualidade, em que apareceu no documento como orientação sexual.

Apesar de ainda ter tido um discurso preventivo, os PCN lançaram as bases para que a educação em sexualidade fosse um tema legítimo e de importância no sistema educacional brasileiro, dando subsídio aos professores para que conseguissem incorporar estes conteúdos de forma transversal aos currículos da educação básica de maneira mais eficaz. (UNESCO, 2013). E sobre como deveria ser o trabalho e o qual enfoque da educação em sexualidade, tem-se:

Sintetizando o tratamento a ser dado pela educação em sexualidade na apresentação do documento, os PCN esclarecem que ela deve focar as dimensões sociológicas, psicológicas e fisiológicas da sexualidade, adotando, portanto, uma perspectiva mais integral do tema. Também na apresentação o documento enfatiza a importância da discussão das relações de gênero, na medida em que ela “propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL. MEC, 1998a, v.8, p.35). (UNESCO, 2013, p. 8)

Foi apontado também, uma iniciativa inédita no Brasil, envolvendo dez ministérios e com participação civil, a criação do Programa Brasil Sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – atualmente usa-se LGBTQ+) e Promoção da Cidadania Homossexual. O governo federal reconheceu formalmente a necessidade de ações específicas para essa população, ao envolver os ministérios federais na promoção de ações voltadas às demandas e a cidadania da população LGBT e importância de

promover políticas que promovessem inclusão e garantia da igualdade de direitos. (UNESCO, 2013)

Ainda neste documento, a educação foi sinalizada pelo o Programa, como a área estratégica para o combate à homofobia e à discriminação. Sendo previstas ações no campo da formação inicial e continuada dos docentes na área, produzindo materiais didáticos, estímulos à pesquisa e difusão de conhecimentos que contribuiriam para o combate à a violência e ao preconceito contra os LGBTs.

Segundo a UNESCO (2013), as pressões exercidas pelos movimentos feministas e pelos LGBTs, juntamente à influência dos órgãos internacionais, levaram o MEC a construir uma nova orientação nas políticas educacionais, de modo que começassem a contemplar a diversidade sexual e as relações de gênero em seus programas e projetos. Pode-se citar o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), de 2006, o qual foi uma iniciativa da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) e do Conselho Britânico, que fizeram uma parceria com o MEC, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), juntamente também com a Coordenadoria da Mulher e movimentos sociais dos estados e dos municípios envolvidos, conveniadas com as universidades públicas brasileiras. A implementação do GDE foi executada pelo Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), com o suporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

O programa GDE tinha como objetivo a sensibilização das/dos educadoras/es da rede pública de ensino, no que se referia a desigualdade de gênero, diversidade sexual e raça/etnia, preparando-os/as para lidar com esses temas no cotidiano escolar de forma transversal. Ainda segundo o documento, o programa entendia que a discriminação de gênero, orientação sexual e raça/etnia deveriam ser trabalhados conjuntamente, já que estes estavam intimamente ligados à vida social e histórica das sociedades. (UNESCO, 2013)

As orientações técnicas internacionais e os tópicos e objetivos de aprendizagem para a educação em sexualidade (UNESCO, 2013) são pensadas pela normativa de defesa dos direitos humanos e pelas concepções que promovem a equidade de gênero, o reconhecimento das diversidades e garantia de direitos reprodutivos e sexuais. Foi planejada na perspectiva de erradicação de todas as formas de intolerância. No âmbito do gênero o destaque pois perpassou pelas interações escolares, sendo pouco reconhecida e debatida no âmbito educacional. A inserção do tema poderá auxiliar

no combate à homofobia na escola. Por fim, o documento trouxe que os tópicos foram elaborados “elaborados com base na perspectiva de que a escola não é apenas um lugar de transmissão do saber, mas também lócus de aprendizagem de valores e atitudes.” (UNESCO, 2013, p. 11)

Este material destinou-se aos programas de educação em sexualidade já existentes ou à criação de novos programas, e tinham como beneficiários crianças e jovens de 5 a 18 anos de idade, nos seguintes níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Parte do propósito do documento era que as crianças, adolescentes e jovens, por meio de discussões dos conceitos fundamentais, pudessem desenvolver uma visão positiva acerca da sexualidade, podendo perceber a importância de uma comunicação nas relações interpessoais, desenvolvendo também um espírito crítico, e assim, podendo refletir em cada tomada de decisão sobre a sua vida sexual e reprodutiva, garantindo seu bem-estar e saúde. (UNESCO, 2013)

Ou seja, este documento, após uma contextualização sobre a educação em gênero e sexualidade, trouxe tópicos e objetivos de aprendizagem no sentido de princípios e orientações gerais.

Esta parte do documento, sobre os tópicos e objetivos de aprendizagem, cobriu quatro princípios do processo de aprendizagem: 1) disponibilização de informações sobre tópicos que despertassem a curiosidade de crianças, adolescentes e jovens, sendo, como por exemplo, o crescimento e desenvolvimento, anatomia e fisiologia sexual, gravidez, DST (doença sexual transmissível – atualmente utiliza-se infecção sexualmente transmissível - IST) e relações interpessoais. 2) Oferecimento e oportunidade dos jovens de explorarem valores, atitudes e normas referentes à vivência da sexualidade, à saúde, risco e tomada de decisão, e princípios de respeito, igualdade de gênero, direitos humanos e igualdade. 3) Aquisição facilitada de habilidade sobre o comportamento sexual para tomada de decisões, autoconfiança e comunicação, desenvolvendo também a capacidade de reconhecimento e recusa da violência sexual. 4) Estimular o desenvolvimento e que assumissem responsabilidade de si mesmos, respeitando o direito dos outros, estimulando a aceitação e empatia independente de qualquer diferença. De maneira mais geral, os objetivos de aprendizagem, para o mesmo conceito-chave, eram considerados como fundamentos, mantendo-se assim, iguais para todas as faixas etárias. Porém, quando

o trabalho fosse iniciado com estudantes das faixas etárias maiores, poderia ser interessante a abordagem de conteúdos já abordados em faixas etárias anteriores, para que se pudesse ter uma visão geral de como os conteúdos foram introduzidos previamente. (UNESCO, 2013)

No documento de 2007 do MEC, foi trazido uma análise em um tom um tanto quanto mais crítico acerca das mudanças anteriormente citadas:

O Plano Nacional de Educação, de 2001 (Lei nº 10.172), embora surgido em um contexto de profunda mobilização social, foi conservador em seu tratamento dos temas relativos a gênero e orientação sexual. De fato, apesar de ter sido produzido quando as desigualdades de gênero e a necessidade de superá-las ocupavam um importante espaço nos debates na sociedade brasileira, a menção do tema gênero se deu apenas em alguns de seus tópicos e na análise diagnóstica de alguns níveis de ensino (VIANNA e UNBEHAUM, 2004). Ao mesmo tempo, o PNE manteve silêncio em torno da sexualidade e da diversidade de orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero, passando ao largo das reflexões acerca das necessidades e dos direitos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros a uma educação inclusiva e de qualidade. (MEC/SECAD, 2007, p. 22)

Quando esses dados e informações são expostos, percebe-se que o Brasil passou por uma grande evolução no que se refere a educação em gênero e sexualidade. Porém, há alguns anos, esse campo da educação vem passando por debates e críticas, e recentemente, passando por boicotes. Em 2017, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), chegou com mudanças no termos, ou mais especificamente, com a retirada dos termos: gênero e orientação sexual. Como por exemplo, no trecho abaixo, a qual foram retirados os termos citados, de modo a ficar:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (MEC, 2017, p. 8)

Segundo Alves (2017), as figuras parlamentares reacionárias do governo brasileiro nos últimos anos, vêm tendo forte protagonismo no âmbito de boicote à discussão de gênero e sexualidade. Membros da bancada evangélica, tais como, o pastor Marco Feliciano, e então deputado, Jair Bolsonaro, foram responsáveis por

aprovar o Estatuto da Família, padronizando o modelo familiar em homem, mulher e filhos; e a exclusão dos termos “gênero” e “sexualidade” do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi aprovado em 2014 e ficando em vigor até 2024. E também, a BNCC de 2017, aprovada pelo o Governo Temer, a qual excluiu os termos já citados, por pressão desta mesma bancada.

Conforme Deslandes (apud ALVES, 2017), estes políticos conservadores também foram responsáveis por barrar, em 2011, o Projeto Escola Sem Homofobia, um matéria pedagógico que teria a função de combater a LGBTfobia nas escolas. A bancada evangélica apelidou o programa como “kit gay” e pressionou a ex-presidenta Dilma Rousseff a vetar o material, que havia custado cerca de dois milhões de reais. O então deputado federal, hoje presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, político sempre ultraconservador, acusou o projeto de fazer apologia ao “homossexualismo” e à promiscuidade.

Deslandes (apud ALVES, 2017), também lembrou que o deputado Eros Biodini, assinou o Projeto de Lei 2.731/2015, prevendo a proibição de qualquer tipo de debate de gênero e sexualidade em escolas, podendo acarretar a perda de cargo e/ou emprego; o projeto de Lei 477/2015, que propôs que na Lei Maria da Penha, a qual é responsável em coibir a violência contra mulher, fosse modificado o termo “gênero” para “sexo”. E ainda, o deputado e pastor Marco Feliciano, foi autor/coautor de pelos menos oito documentos que previam a criminalização de iniciativas ligadas à “ideologia de gênero”.

Sobre as questões de gênero e diversidade sexual, o documento final da CONAE de 2010, elencou 25 proposições específicas, sendo a seguinte com uma vinculação direta com tema:

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

Klein (2015) disse que o documento da CONAE de 2014, apresentava uma estrutura de sete eixos centrais, com 519 proposições e estratégias para o debate,

para houvesse uma articulação da educação nacional por políticas de Estado, com ampla participação. A abordagem de gênero e sexualidade era contemplada no Eixo II, com o título de “Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”, nos quais das 61 proposições e estratégias para o debate do eixo em destaque, inúmeras tratavam explicitamente das questões de gênero, com a prevalência do termo diversidade, juntamente com os termos e expressões como desrespeito, diferenças, discriminação, homofobia, lesbofobia, transfobia, identidade e gênero, igualdade, intolerância, justiça, orientação sexual, segregação, sexismo, machismo, feminismo, etc.

Ou seja, ambos os documentos da CONAE de 2010 e 2014, trouxeram e discutiram essa temática. Deslandes (apud ALVES, 2017) também questionou quanto à intervenção de lideranças parlamentares e religiosas, na não introdução da temáticas de gênero e sexualidade, para que a “ideologia de gênero” não fosse incorporada ao PNE.

Em 2015, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) lançou uma nota acerca da inclusão desta discussão, que por consequência, fez que com os Planos Educacionais e Municipais de Educação excluíssem as questões de gênero e sexualidade, as quais os políticos e religiosos caracterizaram como “ideologia de gênero”. A nota tratava que a tal chamada “ideologia de gênero”, representava uma distorção total da concepção de homem e mulher, não sendo possível que esta ressignificação antropológica tivesse um reconhecimento oficial. Ainda citaram que o PNE não fez menção à adoção da promoção da identidade de gênero, como diretriz geral a ser adotada no sistema educacional nacional. Eles ainda citaram que não era dado aos Estados e municípios dispor em sentido contrário ao PNE.

Klein (2015) disse que este momento representava, e representa, um retrocesso em relação às abordagens do assunto, valendo ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC de 1997, haviam previsto os temas transversais ou da vida cidadã, contendo a pluralidade, seja cultural e/ou de orientação sexual. O autor ainda citou que a nova proposta do MEC para a BNCC de 2015, omitiu ou não explicitou esta temática. Pode-se ver isto quando é referido:

A integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos temas integradores. Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de

vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade: Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas. (KLEIN, 2015, p. 153)

Portanto, pode-se perceber com essa temática de gênero e sexualidade na educação brasileira vem sofrendo podas e perdendo espaço cada dia mais. E infelizmente, este boicote educacional vem sendo amparado pela legislação e por políticos ultraconservadores reacionários, que continuam propondo mudanças constantes nos currículos educacionais do país até hoje.

6 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS

Após o levantamento dos dados do desenvolvimento dos países envolvidos nesta pesquisa, utilizando principalmente o documento da ONU (2018) acerca do índice de desenvolvimento dos países, foi possível identificar as diferenças entre a educação em sexualidade e gênero no Brasil e a Finlândia. Neste capítulo os dados foram tratados e analisados para que fosse possível realizar comparações e reflexões.

Como foi visto, a ONU (2018) elencou o Brasil em 79º lugar no IDH, enquanto a Finlândia ficou em 15º, com uma diferença de índice de 0,161 entre os mesmos, sendo os valores dos índices sendo respectivamente 0,759 e 0,920. A diferença na expectativa de vida entre os países também é resultado de como cada país trabalhou e investiu em tudo o que envolve sua sociedade e no seu bem estar.

Quanto aos dados sobre o Índice de Desenvolvimento de Gênero, pode-se levantar algumas análises e interpretações acerca das questões brasileiras e as diferenças entre os gêneros no país. Sabe-se que o Brasil continua sendo um país com grandes diferenças de desenvolvimento entre homens e mulheres (ONU, 2018) e quando esses dados são analisados, destacados nos capítulos anteriores, pode-se enxergar de forma mais concreta essas diferenças de realidade.

Segundo a Estatística de Gênero do IBGE (2018), a questão da carga horária pareceu ser um fator fundamental no diferencial de “inserção ocupacional entre homens e mulheres determinado pela divisão sexual do trabalho.” (IBGE, 2018, p. 4). As mulheres, por precisarem conciliar o trabalho formal com afazeres domésticos, acabam trabalhando em ocupações com carga horária menor. Essas questões de trabalho apresentado pelo IBGE (2018) e as diferenças educacionais entre os gêneros apresentado pela ONU (2018), tem um impacto nas vidas dos homens e das mulheres ao longo da vida:

Estas diferenças têm um impacto específico sobre mulheres e homens em todas as fases da vida, e podem determinar, por exemplo, diferenças na saúde, educação, trabalho, vida familiar e no bem-estar geral de cada um. Produção de estatísticas de gênero implica, portanto, na desagregação de dados individuais por sexo e outras características, de forma a revelar essas diferenças e desigualdades, e na investigação de questões específicas que afetam um sexo mais do que o outro. No caso brasileiro, essas “outras características” assumem papel relevante à medida em que as séries históricas de indicadores sociais, disponibilizadas pelo IBGE, mostram que a cor ou raça, ser portador de deficiência, morar em áreas urbanas ou rurais, entre outros, podem ter impactos significativos nas estatísticas,

reforçando desigualdades. O debate é, portanto, estrutural. É entender, a partir dos dados apresentados, as condições sociais que permitirão, ou não, que determinados grupos exerçam seus direitos de forma igualitária, a despeito de sua origem, pontos de partida, contextos sociais e/ou características individuais. (IBGE, 2018, p. 2)

Sobre os dados do PISA (2015), pode-se ver que os resultados brasileiros com as notas abaixo da média dos alunos da OCDE. Mas como foi visto, nem todos os resultados foram negativos, no documento foi possível perceber um avanço. A expansão do acesso escolar brasileiro entre a nova população jovem, sem que o desempenho médio dos/as alunos/as caísse, sendo algo a se dar crédito.

Ainda no Brasil, foi possível identificar que o baixo rendimento do país tem se dado devido a falhas como baixo investimento em políticas públicas, currículos cada vez mais parcimoniosos, com supressão e perda de espaço nas escolas, fatos e situações que foram expostas anteriormente nesta pesquisa. Mas não somente esta negligência com as políticas públicas, afeta o desempenho escolar do Brasil. Pode-se ver, com os documentos da ONU (2018), como os índices de desenvolvimento humano e o índice educacional, estão diretamente ligados e de que forma estes se afetam toda essa realidade dos países. Na Finlândia, em que o IDH e a escolarização dos cidadãos são mais altos, foi possível perceber como uma coisa está relacionada a outra.

É de senso comum dizer que a educação é algo essencial para o bem estar social e para o desenvolvimento do país. Ao ver os números da ONU (2018) pode-se compreender e comparar, que é necessário haver investimento nesta área para que um país possa desenvolver nos outros setores, como saúde, por exemplo. Porém, é necessário pensar em que tipo de educação vem sendo dado à população, é necessário pensar o que o país quer atingir em longo prazo. O Brasil e a Finlândia passaram por reformas educacionais grandes, porém tiveram resultados diferentes, e lidam com realidades diferentes atualmente.

No Brasil, com a Constituição de 1988, pode-se ver uma redemocratização da educação, as verbas voltaram a ser destinada a esse mesmo setor do Brasil, o Estado voltou a ter responsabilidade por estas verbas, os conteúdos e temas abordados em sala tiveram uma abertura e um espaço, após o fim dos Atos Institucionais, mesmo enfrentando um recorde de inflação e o ensino técnico profissionalizante como foco.

Já Finlândia, a qual também passou por uma reforma educacional, teve um objetivo a longo prazo. Começando pela base de seus princípios. Como citado no

segundo capítulo, a característica fundamental da educação finlandesa depois da reforma educacional mostrada, se tornou garantir a igualdade de oportunidades para todos, para que todos os alunos possam ser potencializados o máximo possível.

Há muitas diferenças entre as escolas brasileiras, principalmente entre as públicas e as privadas, algo que quase não acontece na Finlândia. Como foi visto na pesquisa, na Finlândia, a maioria das escolas são públicas, e as escolas privadas são a minoria, e mesmo assim são financiadas pelo o Estado, tendo igualmente uma alta. (BRITTO, 2013)

O fato da Finlândia construir em um ensino de qualidade, com professores/as altamente qualificados e com autonomia, juntamente de uma política que promoveu e garantiu participação e a inclusão de todos/as, pode ser considerado como uns dos principais motivos pelo o nível de igualdade de gênero.

Foi visto que a Finlândia tem leis de igualdade de gênero que vão além do combate à desigualdade de gênero em todos os ambientes da sociedade, mas que promovem a igualdade entre os homens e as mulheres, com as leis apresentadas anteriormente na pesquisa. E o fato desse país nórdico investir neste tipo de política, reflete em toda a estrutura social e na participação das mulheres na sociedade. Enquanto no Brasil, houve uma participação de cerca de 11%, de mulheres na política, segundo a ONU (2018), a Finlândia teve um percentual de 42%, e esta grande diferença de não representatividade, afeta de diversas maneiras o Brasil.

Apesar da representatividade das mulheres ainda ser pouca no Brasil, houve avanços ao longo das décadas para que os números crescessem. Indo desde o direito ao trabalho e ao voto, até a participação direta na política pelas mulheres.

Não há dúvida que na última década a visibilidade da mulher no campo da política experimentou um avanço considerável: aumentou o número de mulheres eleitas para cargos legislativos e executivos; o movimento via CNDM teve decisiva atuação no processo constituinte de 1987-88 conseguindo ganhos de alto significado; os direitos da mulher passou a ser tema de quase todos os discursos políticos eleitorais. (PINTO, 1994, p. 263)

É fundamental para a democracia a representatividade das mulheres no cenário de política pública, para que seus interesses e direitos sejam representados por mulheres, pois elas ainda vivem em uma sociedade discriminatória, excludente e violenta, quando o assunto é dar visibilidade à mulher. Para serem representadas, as

mulheres no poder público, precisam de muito fortalecimento da sociedade, ainda mais para aquelas que não têm uma liberdade econômica, dependendo da renda do homem, por não trabalharem ou não ganharem o suficiente para se manter - estas sendo ainda mais invisíveis - permanecendo à deriva da sociedade, assim, sendo impensável a participação na política.

Entretanto, nenhum destes ganhos parece ter sido forte o suficiente para alargar as bases do movimento ou propiciar a incorporação das questões levantadas pelo movimento na agenda política. Poderia ser aqui objetado que, em algumas políticas públicas ou em momentos como o da Constituinte, as questões foram incorporadas. Não obstante, o que estou querendo enfatizar é que os temas mantêm-se na esfera de questões particulares, uma vez que necessitam constantemente de delegados, no sentido de Bobbio, para que não desapareçam da agenda política. Isto se concretiza no pouco sucesso das feministas em se elegerem para cargos legislativos ou executivos ou ainda de encontrar nos representantes de extração não feminista defensores dos direitos da mulher como parte de um pauta de direitos humanos ou de interesses gerais. Tais situações refletem-se diretamente na gangorra do fluxo e refluxo da presença dos temas do direito das mulheres na política e, mais do que isto, na incapacidade do controle efetivo da concretização das conquistas alcançadas na esfera legal. (PINTO, 1994, p. 263-264)

Simone de Beauvoir, no segundo volume de seu livro “O segundo sexo” de 1949, descreveu, acerca da participação política, que a liberdade cívica permanece abstrata quando esta não é acompanhada de uma independência econômica. Quando uma mulher, segundo a socióloga, continua dependendo do homem, esta não se liberta simplesmente com o direito ao voto, se os costumes impõe a ela obrigações. Esses novos direitos, como ao voto por exemplo, acaba não tendo profundas modificações em sua situação, ela continua confinada em sua condição de vassala.

Para Vianna e Unbehaum (2004) o gênero pode ser entendido e interpretado como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p.14). Segundo tais autoras, o lugar de homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, é da mesma forma, que o saber que se produz sobre as diferenças, vários significados e interpretações, e “o gênero constrói a política e a política constrói o gênero”. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 80)

As autoras (2004) ainda falaram que esse conceito alude à dinâmica de construção e transformação social, aos significados para além dos corpos e sexos,

subsidiando noções, valores e ideias nas diferentes áreas de organização social, como os significados culturalmente construídos sobre masculinidades e feminilidade, heterossexualidade e homossexualidade; na normatividade conceitual referente às regras e normas na ciência, política e jurídica; nas concepções políticas a quais são aplicadas nas diferentes instituições sociais, como escola, por exemplo; além das instituições subjetivas e coletivas, que resistem à pretensão dominante e universalizante destes modelos opressivos e dominantes de padrões de gênero

As formas com que os países, aqui apresentados, trabalham as temáticas de gênero e sexualidade, explicitou muito qual é a prioridade e o objetivo destes. O fato de a Finlândia trabalhar explicitamente esses conteúdos de diversas maneiras e abordagens dentro das escolas, mostra como eles vêm enxergando a importância e os benefícios da luta por igualdade e equidade de gênero, trazendo benefícios não só para os/as oprimidos/as em questão, fornecendo direitos e oportunidades, promovendo a cidadania, mas como também em longo prazo, como já comprovado, resultando em um grande desenvolvimento do país. A Finlândia, desde a sua reforma educacional, tornou-se uma potência educacional, com indicadores cada vez mais altos, como já explicitado anteriormente na pesquisa, influenciando também no crescimento econômico do país.

Quanto a essa questão, Vianna e Unbehaum (2004) dizem que é necessário dois movimentos de análises na temática de educação em sexualidade e gênero no Brasil, um voltado aos documentos, dos direitos e na construção de cidadania, outra na ideia abstrata de cidadania contida nos documentos, com a normatização prevista “como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social”. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 81)

Do outro lado, o fato da educação em gênero e sexualidade estar sofrendo grandes represálias e censura no Brasil nos últimos anos, pode-se ver como o país tem mantido um pensamento conservador, uma estrutura opressora, o qual não visa o bem estar de todos os cidadãos e nem luta para acabar, ou pelos menos diminuir, as desigualdades e preconceitos, isso sendo, como já dizia Saviani (2005), um aparelho ideológico do Estado. É preocupante como nos últimos anos, o discurso falacioso, que permeia essas temáticas, não só permaneceram, mas cresceram. A política educacional brasileira encontra-se em um nó com a religiosidade e o preconceito estrutural, a qual se enrola cada vez mais, com as mudanças e leis que

vêm acontecendo, com políticos, que com discursos mentirosos e ideológicos, não só conseguiram alterar a estrutura escolar, como convenceram e convencem os cidadãos com suas propostas de censura escolar. Alves apontou:

Conforme nos ensina Deslandes (2015), estes mesmos políticos conservadores foram responsáveis por barrar, em 2011, o Projeto Escola sem Homofobia, material pedagógico de combate à LGBTfobia nas escolas. A bancada evangélica apelidou o programa de “kit gay”, pressionando a presidenta Dilma Rousseff ao veto do material, que consumiu cerca de dois milhões de reais. Jair Bolsonaro, deputado federal ultraconservador, acusou o projeto de fazer “apologia ao homossexualismo e à promiscuidade” (ALVES, 2017, p. 5)

Tirar o direito do acesso a esses conteúdos tem reflexos na questão de saúde do país. Educação em sexualidade, está também diretamente ligada ao ensino à saúde pública, ensinar sobre preservativos e métodos contraceptivos, sobre as ISTs, causas, sintomas, tratamentos e proteção, ou seja, ensinar tudo que envolve a sexualidade, é questão de saúde pública também.

Outra questão que permeia a educação em gênero e sexualidade são as questões básicas de respeito ao próximo. Citando a transfobia, como exemplo, o Brasil é o país que mais mata transexuais. A Organização Não Governamental TGEU (Transgender Europe) tem um projeto chamado Trans Respect Versus Homophobia (em tradução livre: Respeito Trans Versus Homofobia), que compara dados de pesquisa de 190 países. No Dia da Recordação Trans em 2018, foi divulgado pela ONG, um relatório acerca dos assassinatos de pessoas transexuais no período de 2008-2018. O Brasil, nessa década assassinou cerca de 1238 pessoas trans, não tendo sido reportados assassinatos na Finlândia. (TGEU, 2018). Na realidade, em 2015, ainda segundo a TGEU, a Finlândia fez uma reforma abrangente na legislação sobre igualdade e combate à discriminação, que incluiu a proteção para as pessoas trans e intersexuais. É necessário dar destaque também ao pequeno avanço que ocorreu atualmente no cenário brasileiro, que é o Projeto de Lei nº 672 de 2019, que pretende criminalizar a “discriminação ou preconceito de orientação sexual e/ou identidade de gênero”. (BRASIL, 2019)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível perceber que faz-se necessário ter uma leitura e reflexão ampla das realidades de ambos os países. O fato de o Brasil ter um índice muito alto de assassinatos de LGBTQ+ está ligado ao fato de como são tratadas as diversidades no país brasileiro e como a educação atua no campo dessas temáticas. O fato dessas temáticas não serem expostas, discutidas e trabalhadas nas instituições escolares, acaba refletindo diretamente nestes números, juntamente com a falta de amparo legal, social, econômico, histórico, cultural.

Do outro lado, tem-se a Finlândia, que além de trabalhar dentro das escolas as questões de gênero e sexualidade, têm leis que amparam e protegem a diversidade no país.

Porém, para além das diferenças aqui apresentadas na pesquisa, além das questões econômicas, de PIB, de desenvolvimento, de estruturas escolares, há uma questão muito importante que não foi abordada: a questão histórica. A construção dos dois países se deu de forma muito distintas entre si, a história do Brasil é totalmente diferente da Finlândia e sua construção foi muito diversa, como colônia o país ficou durante muito tempo, e foi o último país do mundo, a abolir a escravidão.

O Brasil foi constituído de uma colônia de exploração escravocrata, fator que também interfere de forma direta em todos os setores do país atualmente. Há também outro fator que não foi levado em consideração nesta pesquisa, o qual, novamente, interfere de maneira expressiva: a geografia física destes países. O Brasil é um país de proporções continentais, com uma pluralidade étnica, cultural, econômica, social, política, educacional muito ímpar, enquanto a Finlândia tem uma área que representa um estado de médio porte brasileiro, como Goiás, e sua multiplicidade é pequena, em relação ao Brasil. Além de questões climáticas, que também interferem em como um país se desenvolve. Portanto, para trabalhar de maneira mais eficaz e poder, de fato, trazer um panorama mais complexo e completo das diferenças educacionais brasileiras e finlandesa, seria necessário uma pesquisa complementar com essas questões.

Mas retomando e finalizando, a educação em gênero e sexualidade nas escolas brasileiras e finlandesas, pôde-se ver como a forma de tratamento das temáticas é diferente nos países em questão, desde as questões curriculares e legais, até as sociais. Na Finlândia, como foi descrito na pesquisa, a discussão vai para além das salas de aula, mas também nas relações sociais fora da escola. Diferente do que

vem acontecendo no Brasil, em que as discussões têm sido cada vez mais boicotadas e os currículos delimitados, apoiados por grupos neopentecostais religiosos que tem atualmente um poder, que perpassa a comunidade, e está inserida na política federal, estadual e municipal, atuando muito na esfera educacional.

Por isso, é importante que haja luta pela educação brasileira, pela pesquisa e pela ciência, e pelo o ensino público de qualidade no Brasil. Para enfrentar estes boicotes e políticas que sucateiam e censuram. É importante que haja luta por uma educação e um ensino democrático, laico e universal, para que seja uma ferramenta de luta contra o retrocesso e pelo o fim das desigualdades, dando acesso ao conhecimento para todos e todas do país, de maneira igualitária e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDULKARIM, M. **Finlândia lança prêmio internacional pela igualdade de gêneros**. 2017. Disponível em: <<https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/finlandia-lanca-premio-internacional-pela-igualdade-de-generos/>>. Acesso em: 14 jun. 2019

ALVES, I. N. C.. **O silenciamento das temáticas de gênero e sexualidade: o avanço do conservadorismo no Brasil e no Recife**. In: Editora Atena. Políticas Públicas na Educação Brasileira: Diversidade. 1 ed. Ponta Grossa – Paraná: Atena Editora, 2017, p. 5

BEAUVOIR, S.. **O segundo sexo**, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016, v. 2, 1949, p. 503.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 12 ago. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017, p. 8

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC/SECAD, 2007, p. 22

BRASIL, Ministério da Educação. **Brasil no PISA 2015: sumário executivo**. INEP, 2015, p. 8

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 25 mai. 2019

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 672/2019. Altera a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para incluir na referida legislação os crimes de discriminação ou preconceito de orientação sexual e/ou identidade de gênero.** Brasília, 2019. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7916960&ts=1560446569983&disposition=inline>> Acesso em: 15 ago. 2019

BRITTO, T. F. **O que distingue o sistema educacional de alto desempenho da Finlândia?** 2013. Disponível em: <http://www.brasil-economia-governo.org.br/?p=1864>. Acesso em: 15 jul. 2019

BRITTO, T.F. **‘O que é que a Finlândia tem?’ Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho.** Brasília, n. 129, 2013, p. 6-12.

CONAE. **Conferência nacional de educação 2010: Documento Final.** 2010b. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc_base_documento_final.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019, p.144

CNBB. **CNBB divulga nota sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação.** 2015. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/>. Acesso em: 12 ago. 2019

CURY, C. R. J., **Estado e políticas de financiamento em educação,** Campinas, 2007, p. 837-838

DENSUA, Q. C. N. **Attitudes towards the sexuality of Finnish Teenagers.** Otaniemi, 2011, p.5

DOURADO, L. F., **Políticas e gestão da educação básica no Brasil,** Campinas, 2007, p. 925-928

EACEA. **Finland Overview**. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2019. Disponível em: <<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland>>. Acesso em: 20 jun. 2019

_____. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União...** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2009.

FERREIRA, A. R., **Educação pós-ditadura: qualidade para todos**, Publicado em NOVA ESCOLA Edição 268, 2013, p. 2

FINLAND, Finnish National Agency of Education. **Finnish education in a nutshell**. Ministry Of Education and Culture, 2018, p. 6

FINLAND, Finnish National Agency of Education. **New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach**. Finnish National Board of Education, 2016, p. 3

FINLAND, Ministry of Social Affairs and Health. **Gender equality: legislation**. STM, 2019. Disponível em: <<https://stm.fi/en/gender-equality/legislation>>. Acesso em: 09 ago. 2019

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: origens e evolução [S.l: s.n.], 2010, p. 9

IBGE. **Conheça o Brasil – População: quantidade de homens e mulheres**. [s.i]: [s.i], 2018. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 25 mai. 2019

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.** [s.i]: [s.i], 2018. 38 v., p. 2, 4

KLEIN, R. **Questões de gênero e sexualidade nos Planos de Educação.** Coisas do Gênero. São Leopoldo: v.1 n. 2 | ago.-dez. 2015, p. 153

KONTULA, O. **The evolution of sex and students' sexual knowledge in Finland in 2000s.** Sex Education Vol. 10, No. 4, 2010, p. 375-377

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

LUDKE; MENGA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativa.** Menga Ludke; Marli E. D. A. André – [2. Ed]. – [Reimpr.] – Rio de Janeiro : E.P.U., 2015, p. 13

MORAES, C. S. V. **O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, 2017, p. 416

NGOZI ADICHIE, C. **Sejamos todos feministas.** 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 28

OECD. **Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2015 – Brasil.** [s.i]: [s.i], 2015, p. 1, 2

ONU. **Human Development Statistical Updates 2018.** United Nations Statistics Division : [s.i], 2018, p. 22, 25, 34, 35, 38, 39, 54, 55

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 2005. Cortez Editora. 4 ed.. Disponível em: <<https://gepelufs1.files.wordpress.com/2011/05/escola-e-democracia-dermeval-saviani.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 19.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. - Brasília : UNESCO, 2013., p. 7, 8, 10, 13

TGEU. **More equality for trans persons in Finland**, Transgender Europe, 2018. Disponível em: <<https://tgeu.org/more-equality-for-trans-persons-in-finland/>>. Acesso em: 15 ago. 2019

TGEU. **TvT TMM UPDATE TRANS DAY OF REMEMBRANCE 2018**. Trans Respect, 2018. Disponível em: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2018/11/TvT_TMM_TDoR2018_Tables_EN.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero**. – Brasília : UNESCO, 2018, p. 12, 20, 25

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S.. **O GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1988-2002**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 80

WELLER, W.; PFAFF, N.. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**, 2. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

WERLE, F. O. C.. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**, Rio de Janeiro, 2011, p. 771-773