

Entre silêncios, sussurros e censuras:

gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais

Késia dos Anjos Rocha

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Como citar: ROCHA, Késia dos Anjos; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Entre silêncios, sussurros e censuras: gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade:** reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.259-280. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p259-280>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

ENTRE SILÊNCIOS, SUSSURROS E CENSURAS: gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais

*Késia dos Anjos Rocha*⁴³

*Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*⁴⁴

Introdução

O conceito de *Sankofa*⁴⁵ (*sanko* = voltar, *fa* = buscar, trazer) advém de um provérbio africano conhecido entre os povos da África Ocidental e nos remete à ideia de que podemos voltar para trás, de que é possível retomarmos o passado e aprendermos com ele. É um conceito bastante significativo quando nos remetemos aos processos de exploração do Ocidente sobre povos e países outrora colonizados, pois nos permite refletir acerca dos efeitos das relações coloniais na sociedade atual e sobre a necessidade de olharmos para trás e reconhecermos que muitxs sujeitxs⁴⁶ e conhecimentos foram silenciados. Ou seja, esse exercício de retomar o passado tem sido fundamental no processo de enfrentamento de apagamentos de existências e epistemes, são exercícios de (des)aprendizagens que

⁴³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, São Paulo, e Doutoranda pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: kesiaanjos@gmail.com

⁴⁴ Professora Associada junto ao Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DPSE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: tamb@terra.com.br

⁴⁵ Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/about>. Acesso em: 09 jul. 2020.

⁴⁶ No decorrer do texto utilizaremos o “x” no lugar dos artigos o/a, na tentativa de adotarmos uma linguagem que não reitere os binarismos de gênero.

fazemos cotidianamente. A ideia de desaprender é uma referência ao pensamento de Walter Dignolo (2008): o autor, ao problematizar os efeitos do colonialismo nas sociedades ditas do Sul do Global, nos lança o desafio de desenharmos ações que nos possibilitem (des)aprender – (des)aprender o colonialismo, o eurocentrismo, os racismos, questionar verdades hegemônicas.

Fazemos essa breve introdução para contextualizar que o presente texto se propõe a revisitar processos. Ele nasce a partir da retomada de alguns debates desenvolvidos no contexto da dissertação de mestrado *Da política Educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública* (ROCHA, 2012), defendida no ano de 2012, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP/FFC/Marília/SP. A investigação teve como objetivo compreender a relação entre macro e micropolíticas na educação, com foco na relação entre a política para a escola e a política da escola no que se refere à diversidade sexual. Buscamos demonstrar como o Currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) que estava sendo implementado naquele momento, contemplava as discussões a respeito de gênero e diversidade sexual.

Esse exercício de olhar para nossas produções, pesquisas e reflexões exige disponibilidade e também coragem. Disponibilidade e coragem para lidarmos com as surpresas inesperadas desse reencontro; nele, podemos encontrar monstros, fantasmas, equívocos, podemos ferir nossos egos, mas podemos também, fazer um exercício analítico inspirado no conceito de *Sankofa*, um exercício que contribua para uma reflexão sobre alguns dos desafios

que enfrentamos nos dias de hoje. É justamente essa a nossa intenção no presente texto, pensar sobre os percursos que compreendem a implementação de políticas públicas voltadas para o currículo, especificamente no que tange ao debate sobre gênero e sobre as dissidências sexuais. Refletir sobre como o Currículo de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) abordava essas questões no momento de seu lançamento e como essas pautas têm aparecido nos debates sobre políticas públicas educacionais na contemporaneidade, é a nossa proposta no presente texto.

Um Olhar para os Contextos de Influência e Produção das Políticas Públicas Educacionais

O nosso olhar para a implementação do Currículo de São Paulo foi ancorado no referencial teórico metodológico da teoria do *Ciclo de Políticas*, apresentada por Mainardes (2006). A mesma foi formulada na década de 1990 por Steffen Ball, para o qual, pensar em políticas é pensar em processo, o que nos permite, portando, dizer que as políticas não são simplesmente implementadas, elas têm uma trajetória que, segundo o autor, vai da palavra escrita à ação. Desta forma, podemos dizer que, a partir dessa perspectiva teórica e metodológica, as políticas devem ser vistas em termos de lutas de poder (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Segundo Ball (2001),

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são trabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de

textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

O Ciclo tem como frentes principais, ou arenas políticas, o que o autor denomina de *política de proposta*, *política de fato* e *política em uso*. A primeira pode ser representada pela política oficial, ou seja, intenções governamentais dos departamentos responsáveis e também das escolas e autoridades locais; a segunda, representada pelos textos políticos e legislativos e a terceira, pelos discursos e práticas institucionais que aparecem no cotidiano.

Um apontamento importante é que xs profissionais que atuam na escola também fazem parte desse processo de formulação e elaboração de políticas. Isso quer dizer que, a interpretação que xs sujeitxs fazem do texto, é determinante para sua participação ou não no processo de elaboração. As relações da interpretação com a prática darão o curso das ações, sejam elas de resistência, de conformismo ou de conflitos (MAINARDES, 2006).

Os contextos principais que conduzem à elaboração das políticas, de acordo com o *Ciclo* são: o *contexto de influência*, *contexto da produção* e o *contexto da prática*. O fundamental a se considerar é que todos estão sempre interligados. O contexto de influência é o primeiro contexto no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos, nele atuam as redes sociais locais, nacionais e até internacionais. Essa influência internacional fica clara quando observamos a origem dos referenciais de políticas, a origem dos recursos, e aqui cabe exemplificar alguns dos órgãos de maior influência, como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional). As perspectivas de qualidade que direcionam os

processos de elaboração das políticas, sejam elas educacionais ou não, estão inseridas numa lógica de mercado e isso não pode ser desconsiderado (MAINARDES, 2006).

Esse primeiro contexto está intimamente relacionado com o segundo, o de produção de texto. Composto pelos textos políticos, comentários formais, pronunciamentos oficiais e vídeos, esse material é resultado de disputas políticas e econômicas numa conjuntura ainda maior que envolve as lutas pelo poder. O ponto mais destacado pelo autor centra-se na ideia de que o processo de implementação das políticas estará sempre sujeito a interpretações e até mesmo recriações das mesmas, o que se dá no último contexto, o da prática. Esse terceiro é o momento da implementação das políticas, no qual interagem as diversas interpretações da mesma, podendo produzir efeitos geradores de mudanças na política original ou não.

Para os criadores dessa abordagem (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. [...]. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

A abordagem do *Ciclo de Políticas* considera que não apenas o Estado determina as políticas, mas também professores e demais

profissionais têm um papel efetivo. É a atuação conjunta de uma política do texto e de uma política do discurso, na qual o último vai estabelecer os limites do que se pode pensar e dizer. No entanto, ambos são complementares e atuam sempre num tempo e conjuntura social e histórica (MAINARDES, 2006).

Para além desses contextos, existem ainda mais dois que podem ser destacados: o contexto de resultado/efeito e o contexto da estratégia política. As políticas, em geral, vão gerar resultados e/ou efeitos que se darão por meios das diversas estratégias políticas atuantes (MAINARDES, 2006). Aqui é possível pensar nos diversos eixos de poder que nos atravessam, tais como raça, gênero, sexualidades, que acabam exigindo das políticas, meios para atingirmos justiça social.

O enfrentamento de práticas sociais discriminatórias relacionadas a gênero, sexualidades, classe social, orientação sexual e outras formas de segregação são elementos fundamentais para a formação de uma cultura democrática, na qual os direitos humanos são pressupostos, incluindo o direito à diversidade sexual. Para tanto, é necessário problematizar como esse *outro*, que pode ser outra raça, outro sexo ou outra nacionalidade, se insere no dia-a-dia das escolas. Quais os possíveis conflitos que permeiam a ideia de diversidade sexual nesses espaços? Quais preconceitos, representações e crenças, são elementos formadores dxs sujeitxs que ali estão?

Identities and differences are inseparable, are social and cultural fabrications by us, within the relations. Questioning identity and difference as relations of power means to problematize the binarisms around which they organize,

possibilitando a configuração de novas formas de se expressar, que vão além dessas dicotomias. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença no contexto das relações de gênero (SILVA, 2000; LOURO, 2000).

Como afirma Louro (2000), somos sujeitos de muitas identidades e essa política das identidades produz sujeitos ávidos por se enquadrarem naquilo que, costumeiramente, é considerado *normal*. Dentro desse quadro, a heterossexualidade, supostamente elemento constitutivo das identidades, é concebida como *natural* e universal (SILVA, 2000; WITTIG, 1992; BUTLER, 2000). As instituições acabam atuando como promotoras de ações e padrões que normatizam esses sujeitos, contribuindo para a perpetuação desse estado de coisas.

Butler (2003), quando problematiza as performances de gênero, provoca e desperta a ideia de que tudo é fabricado, inclusive os corpos. Assim, afirma:

[...] como estratégia de sobrevivência em sistemas compulsórios, o gênero é uma performance com consequências claramente punitivas. Os gêneros distintos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea, de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero. (BUTLER, 2003, p. 199).

Para a autora “[...] o gênero é uma identidade tenuemente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio da repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2003, p. 200). Com isso ela

questiona que possam existir atos de gênero que sejam verdadeiros ou falsos; se eles são performativos e estão em constante movimento, num determinado tempo e cultura, não haveria então, como afirmar, que há ou não uma identidade de gênero verdadeira, isso a apresenta, na verdade, apenas como mais um recurso que controla xs indivíduos e as suas práticas.

De acordo com Butler (2003, p. 213), “[...] a desconstrução da identidade não é a desconstrução da política, ao invés disso, ela estabelece como políticos os próprios termos pelos quais a identidade é articulada”. A proposta é desconstruir os binarismos, buscando entender que existem diversas formas de feminilidades e masculinidades, e que a construção do gênero é algo histórico, que se faz o tempo todo nas relações entre as pessoas, nos discursos, nas instituições e nas representações. Louro (1997) também se refere a respeito, dizendo que ao ser entendido como histórico, o gênero e as relações de gênero podem sim ser repensadas e até mesmo reconfiguradas.

Fazendo um breve panorama da trajetória das pautas de gênero e diversidade sexual no contexto das políticas públicas, é possível identificarmos que foi durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002) que a homossexualidade aparece de maneira direta nos documentos oficiais, especificamente no Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996. Nesse momento a temática da homossexualidade estava intimamente ligada aos trabalhos focados em prevenção às IST/HIV/AIDS. A educação avançou nessa questão com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, pois foi a partir desta que se deu a criação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), pioneiros na inserção do tema sexualidade e gênero na pauta das políticas educacionais em âmbito federal. Mais adiante, o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 2002 avançou um pouco mais ao reconhecer a diversidade sexual como algo que vai além de se pensar em homossexuais e também a incluiu na agenda da educação (DANILIAUKAS, 2011).

Segundo Daniliauskas (2011, p.81),

Se no governo FHC havia discussões sobre direitos LGBT, sobretudo por intermédio do Programa Nacional de DST/AIDS, no governo Lula com a criação de um programa, tais diálogos e articulações se deslocam em boa parte para a Secretaria de Direitos Humanos, passando a se enraizar nas estruturas das discussões sobre Direitos Humanos.

Para Madsen (2008, p.134),

[...] uma nova agenda de gênero na educação surge com a instalação da SPM e da SECAD nos espaços institucionais do Estado Brasileiro. Se, entre 1996 e 2002, essa agenda, no âmbito do Estado Nacional, se limitava ao conteúdo formulado nos documentos normativos da educação, os quais incorporavam a agenda internacional de educação, com seu limitado conteúdo de gênero; a partir de 2003, com a criação da SPM e de 2004, com a criação da SECAD e com o lançamento do I PNPM, essa agenda começa a se tornar mais complexa e abrir novos espaços de participação política.

A realização da Primeira Conferência Nacional LGBT em 2008, além de simbolizar a relação entre poder público e sociedade civil organizada, foi um marco no que se refere à conquista de direitos que se materializaram com o lançamento do *Programa Brasil sem Homofobia* (BSH) e do *Plano Nacional LGBT*. Eram esses os documentos mais significativos, no âmbito federal, envolvendo a pauta da diversidade sexual no contexto das políticas educacionais. A realização das Conferências Nacionais e o lançamento do BSH como já ressaltou Daniliaskas (2011), traduziam a ampliação de espaços de participação democrática e controle social para as pautas LGBT. Foi a partir do BSH que a diversidade sexual foi inserida na agenda da educação.

A respeito dos contextos de influência internacionais das políticas é fundamental destacar alguns eventos importantes. Em 1990 a Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtiem, Tailândia, teve como resultado a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Esses acordos são as bases que orientam as políticas educacionais brasileiras principalmente no que tange à ideia de universalização do ensino. Data dos anos de 1990 também a formulação de um documento pelo Banco Mundial que define a educação como área prioritária de investimento dos países em desenvolvimento, estabelecendo os princípios, critérios, objetivos e metas a serem seguidos pelos países financiados pelo Banco (JACOMELI, 2004; MADSEN, 2008).

A partir dos anos 2000, o *Projeto Educação para Todos* também é lançado e tem como objetivo abarcar a totalidade dos

países membros das Nações Unidas, estabelecendo metas comuns a todos eles, quanto ao desenvolvimento da educação nos países. Uma dessas metas é a paridade e igualdade de gênero na educação (MADSEN, 2008; DANILIAUSKAS, 2011).

Para Madsen (2008, p.24),

O Estado brasileiro [...] quando incorpora a agenda de gênero expressa nos documentos internacionais de educação, silencia os conflitos e as desigualdades internas ao próprio sistema educacional. Ao traduzir a educação em índices de universalização e indicadores de qualidade, o Estado termina neutralizando um campo marcado por e definidor de tensões e desigualdades.

É no governo Lula que a diversidade entra na pauta das políticas públicas educacionais nacionais. No contexto desta gestão foram criadas as secretarias especiais, dentre elas: *Secretaria Especial de Direitos Humanos* (SEDH), *Secretaria Especial de Políticas para Mulheres* (SPM), a *Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial* (SEPPIR), a *Secretaria Nacional da Juventude* (SNJ), *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI)⁴⁷ e o *Programa Brasil sem Homofobia* (BSH). Ao longo da gestão do presidente Lula, as Secretarias Especiais ganharam maior independência, assim, deixaram de ser qualificadas como *Secretarias Especiais* para serem consideradas ministérios, o que garantiu mais autonomia política e orçamentária. Nos anos de 2003, 2006 e 2007 ocorreu os lançamentos das versões do Plano Nacional

⁴⁷ Em 2011 a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) passou a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e em todos os documentos a educação é colocada como indispensável para a aquisição de direitos, numa perspectiva de não discriminação por orientação sexual e promotora da igualdade e democracia (DANILIAUSKAS, 2011).

É importante destacar que a partir da realização da Primeira Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, convocada pelo presidente Lula em 2007 e realizada em 2008, foi elaborado o Plano Nacional LGBT em 2009. O Plano avança em relação ao Programa Brasil sem Homofobia porque além de estabelecer as ações a serem realizadas, estabelece os responsáveis pela sua execução e o prazo para sua concretização (2009 a 2012) (DANILIAUSKAS, 2011). Para Daniliauskas (2011, p.153) é a partir do BSH que a agenda LGBT surge no âmbito na educação, o autor coloca que “[...] passamos de uma agenda reativa para uma mais propositiva e autônoma em relação às questões LGBT”. Ainda segundo o autor, “[...] o Plano Nacional LGBT é o que mais avança por tratar dos temas LGBT na perspectiva de direitos, cidadania, democracia, direitos humanos [...] sem recorrer à homofobia como principal justificativa” (DANILIAUSKAS, 2011, p.153).

Uma das tentativas de ações concretas focadas na educação e nas escolas, foi a elaboração do *Projeto Escola sem Homofobia* no ano de 2011, o Projeto tinha por objetivo contribuir para a implementação do *Programa Brasil sem Homofobia* especificamente no campo da educação. O projeto trazia um kit contendo cadernos, boletins de orientação para professorxs e alunxs, cartazes e vídeos educativo-informativos e tinha como meta dar subsídios ao corpo

docente para que discutissem os temas com alunxs do Ensino Médio. Apesar de ser um material pedagógico importante, observou-se a grande polêmica veiculada pela mídia antes do mesmo de ser lançado e enviado para as escolas. A implementação dessa política foi vetada pela então presidenta Dilma Rousseff que cedeu às pressões de grupos conservadores e religiosos.

Foi nesse contexto que se deu a elaboração e implementação do novo Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Em decorrência dos resultados insatisfatórios obtidos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e nas avaliações nacionais, o Estado criou o *Programa São Paulo faz escola*, que, no ano de 2007, elaborou uma Proposta Curricular que pudesse, em 2008, reestruturar o currículo das escolas. A Proposta, composta por um documento geral e pelos cadernos dxs gestores, cadernos dxs professorxs e dxs alunxs apresentava como objetivo a padronização do ensino/currículo das escolas do Estado (Ensino Fundamental e Médio), com o intuito de obter uma educação de qualidade. É importante destacar que em 2010 a nova Proposta Curricular da Secretaria do Estado de São Paulo se consolidou enquanto Currículo Oficial da Rede Pública Estadual de Ensino.

Após analisar todos os cadernos (144 unidades) que compunham o currículo do ensino médio, foi possível identificar como as temáticas de gênero, sexualidades, diferenças, diversidade, preconceito, foram abordadas em seus conteúdos programáticos. Naquele momento, foi possível identificar avanços na abordagem da temática de gênero; comparativamente aos PCNs, o novo currículo ampliava bastante a abrangência interdisciplinar, foi possível

observar que a perspectiva de gênero estava presente nos conteúdos de Filosofia, História, Educação Física e Sociologia, ainda que, apresentasse uma visão predominantemente binária.

Essa perspectiva binária que compreende o gênero de maneira dicotômica, como polos opostos (SCOTT, 1995) é um fator que ainda contribui para que o debate sobre diversidade sexual não seja realizado. Abordar as experiências e existências de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais ou qualquer outra identidade dissidente, esbarra nessa grande parede que é a cisheteronormatividade compulsória.

Foi interessante observar que dentre os recursos indicados para ampliar a compreensão dxs professorxs sobre gênero apareciam livros como *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* de Judith Butler e *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir, além de sugestões de consultas em sites das revistas *Labrys*, *Estudos Feministas* e *Cadernos Pagu*, que são referências importantes para os debates sobre gênero ainda hoje.

De maneira geral, concluímos que o tema da diversidade sexual estava presente no currículo em meio a acertos e confusões que expressavam claramente as tensões políticas e sociais. A análise dos Cadernos e a reflexão sobre sua elaboração descortinaram a ausência ou o pouco diálogo entre as equipes responsáveis pela elaboração do material, os Cadernos de Sociologia, por exemplo, expressavam claramente essas tensões, pois traziam como referência para a discussão de gênero a filósofa Judith Butler mas, em seguida, se referiam à homossexualidade como homossexualismo. Apesar disso, acreditamos que, era justamente em meio a esses acertos e

confusões, que poderiam existir fissuras nessas estruturas tão rígidas e normativas que envolvem a discussão sobre igualdade de gênero na educação. Mesmo em meio às contradições, os materiais abordavam a questão da homofobia, mencionam eventos importantes como a Conferência Nacional LGBT, as Paradas Gays, além de problematizarem algumas faces das desigualdades de gênero tratando inclusive da violência contra as mulheres. Havia, portanto, avanços e uma maior abertura para que essas questões fossem trabalhadas na escola.

Pensando um pouco na relação entre macro e micropolíticas, a análise nos mostrou que o debate sobre gênero aparecia no currículo, com referências e indicações que buscavam questionar, em alguma medida, o *status quo*; já a diversidade sexual, embora aparecesse de forma mais representativa nos Programas e Planos no âmbito federal, acabavam por chegar às escolas muito mais por meio das parcerias com organizações da sociedade civil, do que pela via do currículo. O olhar para a pesquisa mencionada nos lança o desafio de pensarmos sobre os jogos e disputas de poder que têm feito com que as políticas de gênero e diversidade sexual sejam marcadas por descontinuidades, o ciclo que envolve a criação e implementação dessas políticas, muitas vezes, é rompido antes que elas cheguem ao contexto da prática e possam ser efetivadas de fato, esse tem sido nosso grande desafio.

Entre Silenciamentos e Censuras: um olhar para as políticas atuais

Em setembro de 2019 uma notícia veiculada pelo jornal Folha de São Paulo anunciava que o governador João Dória havia mandado recolher das escolas públicas um material que trazia um conteúdo sobre gênero, a matéria intitulada “*Dória manda recolher material sobre identidade de gênero por suposta apologia*”⁴⁸, se referia a uma apostila que é parte do conteúdo curricular destinado ao ensino fundamental, especificamente para o 8º ano. De acordo com o texto do jornal, o governador teria afirmado em suas redes sociais que a medida teria sido tomada porque ele não toleraria propaganda de “ideologia de gênero” em sua gestão.

Anos depois de seu lançamento, um currículo que trazia em suas primeiras edições, situações de aprendizagens, conteúdos e referências que sugeriam e fomentavam o debate sobre gênero e diversidade sexual nas escolas, sofre uma ação pública de censura, em decorrência da forte intensiva conservadora sob a qual estamos submetidos. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, teve o termo gênero retirado de sua versão final; além do PNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 também teve os termos gênero e orientação sexual suprimidos da versão final. Todo esse processo se deu num campo de disputas bastante conflituoso e fez emergir toda uma discussão que se denominou “ideologia de gênero” (REIS; EGGERT, 2017). A partir da propagação da ideia de que debater gênero e sexualidades nas escolas, representava uma ameaça a família tradicional, grupos

⁴⁸ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/doria-manda-recolher-material-que-cita-identidade-de-genero-e-fala-em-apologia.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.

religiosos, católicos e protestantes, bem como outras organizações independentes como o Movimento Escola sem Partido, empregaram uma verdadeira caçada moral que resultou na retirada do termo gênero de diversos Planos de Educação do Estados. No ano de 2015, ano de aprovação dos planos municipais de educação, esse debate ganhou uma dimensão maior, fazendo com que educadorxs e instituições fossem perseguidxs e acusadxs de promoverem doutrinações fundamentadas no que eles denominaram ideologia de gênero.

Refletir sobre a implementação de políticas públicas é bastante desafiador, são muitos os jogos de poder que atuam nesse processo. A análise da prática exige o exame de como a política é reinterpretada no nível micro, de como se dão as relações de poder e de quais são as possíveis resistências. Isso permite concluir que:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Entre a palavra escrita e a ação existe um trajeto longo do qual fazem parte muitos atores e atrizes, portanto, as políticas não são simplesmente implementadas de maneira linear. Nas palavras de Ball (2009 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307),

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece.

No entanto, é no contexto da prática que as políticas podem ser recriadas, reinterpretadas e podem, inclusive, levar às mudanças. A interpretação das regras formais pelos atores e atrizes podem gerar regras alternativas e, no que se refere aos currículos e as questões de gênero e diversidade sexual, seguimos contando com essas regras alternativas. Em meio a políticas tão descontínuas ou em meio a ausência de tais políticas, seguimos pelas brechas.

A problematização feita a partir da matéria sobre o recolhimento do material que discutia gênero, feito pelo governador João Dória em 2019, nos permite pensar analiticamente em como se dão os jogos de poder no âmbito do Ciclo de implementação das políticas. O mesmo currículo analisado por nós no momento de seu lançamento e que trazia possibilidades tão concretas de promoção de igualdade de gênero e direitos humanos, foi seguindo seu caminho atravessando os contextos de influência, de produção até chegar na prática e nos mostrar que a sua implementação ou não, se dá numa lógica processual de tempo que não é instantânea e, que tal qual a metáfora do foguete trazida por Ball (2009 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307), muitas vezes decola, atravessa barreiras, oscilações climáticas e aterrissa sem danos, mas em outras, simplesmente desaparece.

Considerações Finais

As contradições entre o currículo real e o currículo ideal, expressas, por exemplo, em outras contradições como: “[...] currículo prescrito (formal, escrito) versus currículo praticado (currículo na ação); currículo realizado versus currículo avaliado; currículo manifesto versus currículo oculto (ou subjacente)” (SAVIANI, 2009, p. 32) compõem algumas das etapas pelas quais passam as políticas curriculares até que sejam, de fato, incorporadas e praticadas no cotidiano escolar. Esse percurso expressa os desafios pelos quais uma política precisa passar para chegar ao contexto da prática, quando falamos de políticas que envolvem relações de gênero, sexualidades e diversidade sexual, esse percurso é ainda mais tortuoso. Para além das dinâmicas e jogos de poder que já existem, adentramos num campo que envolve questões morais, religiosas e políticas que tornam as suas continuidades cada vez mais frágeis. Na conjuntura atual, falar em políticas de gênero, saúde sexual e reprodutiva, educação sexual, tem nos colocado na mirada de ataques e censuras advindos de contextos variados, o controle social e político sobre as questões de gênero tem estado cada vez mais atuante.

A discussão sobre diversidade sexual exige pensar as sexualidades e o gênero numa perspectiva de direitos humanos, numa perspectiva democrática e, portanto, exige que consigamos pensar para além das normatividades. Compreender que as múltiplas expressões das subjetividades, dos corpos, dos desejos e inclusive das práticas sexuais são possíveis e devem ser valorizadas enquanto potência de vida, é algo ainda desafiador no campo na educação e, talvez, para a sociedade em geral.

Para Rios (2006, p. 71), “[...] liberdade, igualdade e não discriminação são os fundamentos que estruturam o desenvolvimento de um direito democrático da sexualidade”. Desta forma, a sexualidade e os direitos sexuais são entendidos como direitos humanos fundamentais, devendo ser pautados na conjuntura de uma sociedade democrática. Na perspectiva de Rios (2006), esse direito democrático da sexualidade, leva a pensar no livre exercício da sexualidade, amparado numa perspectiva emancipatória e livre de preconceitos e discriminações. Exatamente por isso, acreditamos que políticas públicas voltadas para a igualdade de gênero e promoção da diversidade sexual são fundamentais no processo de busca por justiça e igualdade de direitos.

Referências

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p.99-116, jul./dez., 2001.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-173.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. 2001. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. 202 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MADSEN, N. **A construção da agenda de gênero no Sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)**. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.

RIOS, R. R. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p.71-100, jul./dez., 2006.

ROCHA, K. dos A. **Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o ensino fundamental (Ciclo II) e ensino médio: documento de apresentação**. Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, N. Políticas Curriculares: elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n.1, p.29-36, jan./jun., 2009.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 20, p. 71-99, 1995.

SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WITTIG, M. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madrid: Egales Editorial, 1992.