

## ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL ENTRE 2006 A 2016

Tais da Silva Marques<sup>1</sup>

Kátia Batista Martins<sup>2</sup>

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis Coorientador<sup>3</sup>

**Resumo:** A consciência sobre a diversidade e diferenças favorece o cultivo de uma cultura de respeito. Com a extinção da SECADI, como apontado neste estudo, projetos de reconhecimento para a educação em gênero e diversidade estão em aniquilamento na política atual do país. Com intuito de refletir sobre recursos materiais produzidos por meio de políticas públicas, que possam favorecer o trabalho docente e a gestão escolar, foram pesquisados documentos publicados, articulados e inspirados pelas ações da SECADI. Na perspectiva da teoria pós-crítica a análise resulta na indicação de instrumentos que prestam apoio para um currículo inclusivo na política escolar. A ausência da demarcação das relações de desigualdade de gênero e diversidades na escola enfraquecem o discurso e a compreensão sobre as discriminações do cotidiano escolar. A escola constitui no espaço democrático e inclusivo, é também responsável pela construção de saberes e identidades, cabe-lhes aos educadores e educadoras o incentivo ao exercício da equidade entre as relações de convivência.

**Palavras chave:** Política Pública, Gênero, Diversidade, Educação, Docência.

### Início de conversa

Observando os diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas, por vezes, nota-se a pouca importância dada a temática no país, no cotidiano os materiais disponibilizados não promovem ou pouco contribuem à reflexão crítica (LOURO, 2014). O desafio deste artigo é levantar documentos publicados e/ou organizados pela Secretaria de Educação Continuada,

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, email: tais.marques@estudante.ufla.br

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Professora no Núcleo de Educação da Infância Nedi/ UFLA. Integra o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (Nepi), e o grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex). E-mail: katia.bmartins@ufla.br.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professor associado do Departamento de Educação Física da UFLA. Coordena o grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) e integra o grupo de Pesquisa sobre formação docente em Educação Física (GEFORDEF). E-mail: fabioreis@ufla.br.

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com a intenção de inserir as discussões de Gênero e Diversidade na política escolar. As oportunidades que encontramos ao longo do processo formativo agregaram imensamente para a constituição identitária docente, compreendendo que diferentes histórias de vida conduzem a formação dos sujeitos. Portanto, se as reflexões-críticas não forem acolhidas nas instâncias das diversidades e identidades presentes no convívio escolar, quais expectativas serão repercutidas em outros espaços de vivência?

A SECADI foi um importante setor que articulou políticas públicas para a valorização e respeito das diferenças nos períodos dos governos progressistas<sup>4</sup> no Brasil, desempenhou ações significativas pela garantia dos direitos humanos, das relações de gênero, étnico-raciais, diversidades, orientação sexual e inclusão. Mas infelizmente as premissas foram extintas logo após a ruptura institucional formalizada com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a primeira mulher brasileira a assumir a presidência do país (ALVARENGA, 2020).

De acordo com Michael Löwy (2016) os governos neoliberais direcionam um outro formato para as políticas públicas brasileiras. Para alguns autores e autoras, este movimento de destituição fora ilegal, atribuindo a ela a ação denominada ruptura institucional, ou seja, na derrubada por parte de setores constitucionais impondo seus interesses políticos, econômicos e até culturais. Ainda segundo Löwy (2016, p.57) “O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff, foi um *golpe de Estado*, pseudolegal, “constitucional”, “institucional”, parlamentar.” O autor relata que a primeira mulher eleita democraticamente por 54 milhões de brasileiros e brasileiras, foi afastada do governo por reacionários que julgaram-a a incorrência de irregularidades contábeis, no entanto, o impeachment foi idealizado por homens brancos, heterossexuais e da elite que não mais pretendiam negociar mudanças na política e na economia, mas governar e controlar as políticas públicas e sociais do país. Isso implica diretamente no controle dos recursos destinados à manutenção da educação e saúde públicas.

O vice-presidente que assume o governo Michel Temer, foi conivente com as políticas de privatizações, manejando a concessão dos direitos constitucionais, em seguimento,

---

<sup>4</sup> Conforme Juliane Lara (2018, p. 138) A partir do que foi articulado na presente tese, a Conferências Nacionais (não somente a de Políticas para as Mulheres, mas também as de Saúde, Assistência Social, etc) dos governos petistas podem significar e representar o que existia de mais progressista e democrático em termos de articulação entre Estado e sociedade.

extinguindo setores importantes como o Ministério da Cultura e as Secretarias de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres (ALVARENGA, 2020), que contribuíam com a redução das desigualdades sociais, com propostas democráticas e inclusão das diversidades, do mesmo modo, ocorre o aniquilamento da SECADI, extinta em 2019 pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), que se sucede, o governo de Jair Messias Bolsonaro.

Conforme Giovani Bezerra e Doracina Araújo (2014), a SECAD foi criada em 2003 vinculada ao MEC, e em 2012 reestruturada com a inserção do eixo inclusão ao funcionamento da secretaria, alterando a nomenclatura para SECADI. Incorporando-se em amplos trabalhos em combate a desigualdade na rede nacional de ensino, organizando programas, projetos, financiamentos, formação continuada e ações para o desenvolvimento da política pública educacional de inclusão.

A derrubada da SECADI implica no restabelecimento das hegemonias que vinham sendo problematizadas, de agora em diante, alguns padrões continuarão em soberania, facultando a fragilização democrática. Os dilemas dos estudos de gênero e diversidade nas escolas, se dão justamente no modo como os padrões normativos se estabelecem na formação moral dos sujeitos.

O objetivo do presente trabalho consiste em levantar documentos que possam formular instrumentos para construir uma política escolar de respeito às diversidades. O objeto está envolto pela questão: Quais documentos publicados pela SECADI contribuem para construção de uma política de gênero e diversidade na escola?

De tal forma, torna-se pertinente a construção de instrumentos de apoio à educação plena dos educandos, e implementar na escola um espaço político dialógico e democrático. Assim, o estudo levanta documentos publicados pela SECADI entre 2006 e 2016, alicerçado nas teorias pós-críticas e pós-estruturalista, fundamentando-se nos principais conceitos norteadores no estudo, trazidos por Joan Scott (1990), Guacira Lopes Louro (2014), Dagmar Estermann Meyer e Marluicy Alves Paraíso (2012), a fim de instrumentalizar fontes de apoio para o trabalho da política de gênero e diversidade na escola, superando as implicações envolvidas entre os temas gênero, educação sexual e diversidade na escola.

## **Caminhos metodológicos**

Quais documentos publicados pela SECADI contribuem para construção de uma política de gênero e diversidade na escola?

Para responder essa pergunta, foram levantados documentos e projetos organizados e/ou publicados pela SECADI entre o período de 2006 a 2016, que embasam a construção da política de gênero e diversidade na escola, no período investigado.

O intuito de apurar documentos que possam servir como referência na política educacional de gênero e diversidade, provém da necessidade de incluir saberes que valorizem a construção identitária educanda. Estudantes vivenciam durante o processo de escolarização diversas experiências, e a partir delas, constituem o autoconhecimento enquanto indivíduos pertencentes a um determinado grupo. Assumem-se, desta forma, posicionamentos e percepções que os condicionam a estar ou não enquadrados na estigmatizada “norma” (LOURO, 2014).

Considerando que a SECADI participou da organização de cadernos como materiais de apoio para a formação de profissionais atuantes no âmbito escolar (CARRARA, 2009), consideramos a possibilidade de encontrar outros materiais que possam ser instrumentalizados na política educacional. O texto em tela erigira um conjunto de documentos cuja análise e síntese, pondera o significado para uma política de educação de gênero e sexualidade, para posteriormente integrar um material de apoio aos profissionais da escola, inclusive um instrumento orientador para o trabalho docente e para a construção do projeto político-pedagógico na educação básica.

A teoria pós-crítica, na perspectiva pós-estruturalistas, será a precursora da articulação conceitual do estudo, conduzindo questionamentos, caminhos reflexivos no tocante do processo operativo e de análise dos documentos. Pensando no método de investigação no âmbito da teoria pós-crítica, de acordo com Marlucy Alves Paraíso (2012, p.24):

É importante explicitar que, apoiadas nos Estudos Culturais, que defendem que existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais, que se multiplicaram

na nossa sociedade, ampliamos nossos objetos curriculares, para investigar todo e qualquer artefato cultural que ensina, buscando mostrar o currículo que eles apresentam.

Os currículos não são neutros e a cultura escolar se instaura entre diferentes relações e grupos, razão pela qual, interrogamos variados caminhos, pensar em possibilidades, dispositivos que correspondam ao objeto curricular intermediário ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o presente estudo visa ressignificar instrumentos apoiados na pesquisa bibliográfica.

Para Eva Lakatos e Marina Marconi (2003, p. 157), “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.” A pesquisa bibliográfica é estruturada por: tema, questão, objetivo e os caminhos para alcance da finalidade proposta. O intento é articulado conforme a inspiração e busca por significados factuais.

Durante a reflexão sobre as premissas e pressupostos das metodologias pós-críticas, Paraíso (2012, p.25) reforça a importância de alguns filósofos para o desenlace de suas pesquisas. “Afim, tanto seus modos de interrogar como suas estratégias descritivo-analíticas têm sido fundamentais para a construção das nossas “metodologias””. E efetivamente, aprendemos a desenvolver métodos a partir do modo de pensar, da repercussão dos trabalhos de autores referenciados para estudo do tema, que nos inspiram a seguir com determinados percursos.

A soma do material coletado, aproveitável e adequado variará de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes para, seu trabalho (...) o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projetada (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 157).

A coleta de dados conta com fontes coerentes com o reflexo e o objeto de estudo, ainda que sejam pesquisados os mesmos temas, o vislumbre e a análise se abstrai dos traços identitários do sujeito investigador. O tema conduz a busca de estudos com a premissa nas desigualdades e paradigmas educacionais, apoiado pelas produções das autoras Guacira Lopes Louro (2014), Joan Scott (1990), Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012),

Simone de Beauvoir (1980), dentre outras/os que complementam as relações conceituais desta construção.

A descrição e a análise de documentos oficiais e outros artefatos culturais tornaram-se importantes para mostrar como eles formam/são constitutivos das ações que materializaram nas atividades educativas propostas às populações alvo das políticas. (KLEIN; DAMICO, 2012, p.70)

A materialização do estudo se concretiza com o levantamento dos cadernos relacionados ao Projeto Gênero e Diversidade na Escola, bem como, o conjunto dos documentos publicados pela SECADI que servirão como aportes a fim de consolidar possíveis caminhos à construção da política educacional de gênero e diversidade. Assim, fundamenta-se a pesquisa qualitativa, engendrando estratégias metodológicas (MEYER; PARAÍSO, 2012), transcorrendo com a exposição teórica, analítica e descritiva, resultando em material de apoio à equipe de profissionais das escolas.

### **Revisão bibliográfica**

O estudo dos instrumentos teóricos precede o processo de investigação, alicerçando e fortalecendo a capacidade de discernir quais objetos produzem efeito, e como transformá-los para a oposição das discriminações das diferenças.

No que se refere ao confronto para reconhecimento da própria identidade, a percepção da sociedade sobre as relações de poder não estão envoltas apenas em si, mas na forma como julgam “outros” acreditando em uma normalidade (LOURO, 2019).

O termo “*Outro*” é abordado por Simone de Beauvoir em sua obra “O Segundo Sexo”, na qual a autora problematiza a opressão da mulher diante da “reprodução”, característica que a define como sujeito passivo. *Outro*, por Beauvoir (1980), diz respeito à alteridade de alienação do ser feminino condenado ao confinamento, enquanto o ser masculino, seria “qualificado” para conduzir a propriedade, a economia, e a política, portanto, “predestinado” a construir ativamente a história das sociedades.

Dois séculos antes de Simone de Beauvoir, a professora Mary Wollstonecraft (2016) refletia sobre as formas de degradação das mulheres sob o instrumento “direitos dos homens cidadãos”, que justificava o bom senso que a “eles” promovia-se a autonomia e a “elas” modulava-se a conduta, sendo aconselhadas, inferiorizadas, subjugadas sem virtudes, perplexas de encantos, fragilidades e galanteios. As emoções eram forjadas para que as mulheres aceitassem seus destinos como “natural”, recebendo dos homens a educação “apropriada” para o conhecimento de suas mentes.

Com a mesma intensidade, mas em períodos distintos, tanto Mary Wollstonecraft (2016) quanto Simone de Beauvoir (1980) compreendem que a mulher como qualquer outro ser humano busca pela autonomia e liberdade, mas a condição imposta como “Outro”, ou ainda, “destino natural”, forjam a capacidade para que a transcendência seja elevada a outra consciência, todo o esforço torna inessencial para as relações sociais, porque lhes falta o esclarecimento.

Para Beauvoir (1980), as condições fisiológicas entre corpos femininos e masculinos ao longo da história, determinaram uma arbitrária superioridade aos homens, na qual, o sexo masculino é compreendido como “forte” e mais “preparado” para compreender a realidade social, ideologia acometida de disparidades entre os sexos biológicos. Desta forma, os indivíduos machos eram considerados não apenas capazes para decidir sobre a simetria do sistema, como aptos para subordinar a consciência subjetiva dos “outros”, no caso, indivíduos do sexo feminino, reputado como a casta dominada, sem direito de escolha, vassala.

Guacira Lopes Louro (2014) nos apresenta que os estudos feministas mobilizaram ações para comprovar as consequências da invisibilidade das mulheres enquanto sujeito social, e promoção da integração social. Um dos maiores significados dos Estudos Feministas foi o caráter político, que constrói o lugar social das mulheres, trata de questões entre passado e presente, das “formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico” (LOURO, 2014, p. 23-24).

O feminismo contemporâneo tem como princípio questionar a diferença sexual e o significado desse para o alcance da liberdade. Segundo Carla Garcia (2015, p.97) “Uma das ideias-chave é apontar que diferença não significa desigualdade e assinalar que o contrário da igualdade não é a diferença senão a desigualdade.” Ou seja, reivindica a igualdade entre

mulheres e homens e não igualdade com os homens, pois existem variâncias entre o modelo simbólico e a vivência social.

O conceito de gênero para Joan Scott (1995), consiste numa organização social das relações entre os sexos, compreendendo os simbolismos sexuais entre diferentes sociedades. Estudiosas *gender*<sup>5</sup> anglo-saxãs buscavam por interpretar os aspectos sobre a manutenção das ordens sociais, bem como, as possibilidades de transformação. Para teorização do termo gênero, Scott (1990) depara-se com complexidades redutivas do processo social, como uso habitual em substituição do termo “mulher”, o que estabelece uma conotação objetiva e neutra aos sujeitos históricos considerados “ameaçadores”. Mas a intenção apropriada, convém ao uso para obter informações sobre as mulheres, consecutivamente serão necessárias informações sobre os homens.

O termo gênero para Scott (1990) rejeita o sentido da construção cultural que estabelece papéis sociais entre gêneros distintos, no qual, um gênero não está isolado do outro. Considerando o estudo de sexo e sexualidade, a ideia pode ser compreendida tanto para distinção de papéis, quanto nas práticas sexuais nas relações humanas, suprimindo a lógica de subordinação.

Segundo Louro (2014, p. 27) “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades, ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”. O estudo contribui para compreender o esforço de estudiosos que contemplam o tema pelo emprego da teoria, explicando a origem do patriarcado, buscando por críticas feministas contidas no interior do marxismo, e a identificar a identidade de gênero divididas nas teorias pós-estruturalistas (SCOTT, 1990).

O pós-estruturalismo conforme Louro (2014) problematiza a concentração do poder central, a partir do ponto de vista da dicotomia, “é preciso desconstruir o “caráter permanente da oposição binária” masculino-feminino” (LOURO, 2014, p.35). O que sustenta as produções hierárquicas, relações entre público-privado, produção-reprodução, que em consequência

---

<sup>5</sup> Conforme Scott (1990) historiadores/as buscam pela teorização do termo “gênero” em compromisso com a complexidade analítica. Visando o reconhecimento político e científico da terminologia que rejeita o uso de explicações biológicas que subordinam sujeitos; uso de um sexo como esferas isoladas. Com isso, indicam as possibilidade de construções culturais mediadas por relações sociais, estabelecem possíveis análises a partir das teorias feministas, marxistas e pós-estruturalista que inspiram as diferentes identidades nos sujeitos.



polariza um lugar “natural” onde cada gênero terá papéis predefinidos. A lógica dos movimentos pós-estruturalista e feministas é subverter a heteronormatividade para moralizar as diversidades, e conceber como consequência diversas formas de feminilidades e masculinidades contribuindo com as produções e relações de homogeneização.

As oposições às relações binárias de gênero redefinem as noções tradicionais subjetivas, na perspectiva de mostrar novas experiências na história. Os estudos mostram que as pesquisadoras feministas percebem três categorias cruciais, que necessitam da escrita de uma nova história: classe, raça e gênero, características degradadas pela opressão e desigualdade em meio à organização social estruturada (SCOTT, 1990).

Como destaca Louro (2014, p. 28) “A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade”, nesse sentido, o conceito identidade trazido pela autora remete às formas em que os sujeitos aprendem como devem ser e/ou se comportar em sociedade, as identidades são plurais, sujeitos podem até mesmo transitar entre identidades contraditórias, pertencerem a diversos grupos, são construídas entre as relações sociais e, são mutáveis dentre as dimensões que habitam.

Os posicionamentos sociais entre homens e mulheres são justificados como se as identidades fossem assumidas por natureza. “Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens possuímos “naturalmente”” (LOURO, 2019, p.12). Portanto, a identidade sexual também é alicerçada nas relações que construímos. O currículo oculto remete a noção do controle de posicionamentos e comportamentos.

Para Bell Hooks (2019) o sexismo é o problema, circunstância que nos ajuda a reconhecer que homens e mulheres desde o nascimento são condicionados/as a aceitar pensamentos e ações sexistas, em consequência disso o sexismo é institucionalizado entre as consciências humanas. Em consonância com Garcia (2015, p.19) sexismo “(...) não se trata de costumes, piadas ou manifestações do poderio masculino em um momento determinado, mas de uma ideologia que defende a subordinação das mulheres (...)”, para desqualificar as ações de forma geralmente ofensiva, vulgar, produzindo a desigualdade.

Em harmonia com Hooks (2019), através do feminismo podemos educar a nós mesmos e às pessoas que amamos, a avaliar criticamente a importância do movimento feminista para autossuficiência, autoestima, autorrespeito entre as relações de gênero, raça e classe. O

movimento feminista critica toda e qualquer forma de violência, defende práticas educacionais libertadoras, promove harmonia, equilíbrio, libertação espiritual, relações humanas e respeitadas. Contudo, é possível compreender que uma educação feminista não foca apenas nas relações de gênero, o feminismo consiste no movimento para combater o sexismo, a exploração sexista, a opressão.

Na instância do currículo oculto por Tomaz Silva (2010), os aspectos ensinados no ambiente escolar para que crianças e jovens aprendam os valores, comportamentos e atitudes regulados para convivência social, estão submersos por relações autoritárias, situações de recompensa e castigo, que promovem aprendizagens sociais antidemocráticas pautadas na obediência e no conformismo, como resultado, obtém-se comportamentos funcionais apropriados para o silenciamento e manutenção das relações injustas.

O currículo pós-estruturalista reflete sobre a construção social das subjetividades, questiona a representação da realidade do estruturalismo, ressignifica a linguagem pela qual “O sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade” (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 67). Para Carin Klein e José Damico (2012, p. 66) “Ao nos apoiarmos nos estudos feministas e de gênero, aportados em uma perspectiva pós-estruturalista, entendemos que o/a pesquisador/a não consegue estar em uma posição distante ou neutra do objeto”.

A educação na dimensão de gênero, sexo, sexualidade demanda da superação dos próprios limites (SCOTT, 1990), para entender as diferenças entre as práticas sexuais e as construções sociais. É essencial que educadores/as contenham em si a lucidez sobre a identidade, percebendo que sujeitos entrelaçam as próprias experiências para perceber o mundo, fato que repercute nas possibilidades de Ser e Viver em sociedade.

### **Análise de um percurso histórico e político**

Tecendo um diálogo entre autoras/es compreendemos as responsabilidades sociais das relações de gênero para participação efetiva dos sujeitos em sociedade. Pensar no espaço democrático, demanda fazer uso das políticas públicas, desempenhar ações humanitárias e instrumentalizar trabalhos que colaborem com o progresso de todas/os. Nesse cenário,

profissionais da educação necessitam estar preparados/as para ponderar conflitos e acolher as diversidades.

Para iniciar o percurso de investigação algumas questões norteadoras serão refletidas, pois como ressalta Meyer e Paraíso (2012, p.17) precisamos de clareza “para interrogar e descrever-analisar nosso objeto”, os conceitos e pensamentos precisam ser compreendidos tanto para significar a luta, quanto para avaliar o movimento e os efeitos da abordagem pós-crítica em nosso estudo. Desta forma, qual a importância de buscar por materiais de apoio para construção política de gênero e diversidade na escola?

Em termos de políticas curriculares ou até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como temas que devem ficar restritos a um campo disciplinar: a Educação Sexual. E na construção desse campo, nas decisões sobre a visibilidade e a oportunidade de sua existência, nas decisões sobre o que o constitui, quem tem sobre ele autoridade ou legitimidade, observamos, mais uma vez, uma longa história de polêmicas, de lutas, de avanços e recuos onde diversos grupos se mobilizaram para fazer valer suas verdades. (LOURO, 2014, p.131-132)

O estudo de Neiva Silva (2017) refletiu sobre como implementar “Educação e Diversidade” no currículo de formação docente. Assim como outros estudiosos, Silva (2017) comprovou que docentes sentem dificuldade em dialogar e trabalhar com os temas gênero e sexualidade no cotidiano escolar, seja por receio de ser mal compreendidas/os pelos familiares e colegas de trabalho, por não saber como abordar os temas ou ainda pelo próprio preconceito, incertezas, crenças e estranhamentos que as/os limitam perceber o quão prejudicial torna esse silenciamento diante das discriminações. A busca por materiais que fundamentam a necessidade de combater as segregações no cotidiano escolar, são importantes para formação continuada, para ampliar os diálogos entre a comunidade escolar e construir uma política escolar atenta aos conflitos, e consciente sobre as diferenças entre os aspectos gênero, sexualidade, orientação escolar e diversidade, que normalmente são generalizados e/ou incompreendidos, por essa razão, contestados.

Ao pensarmos no papel das instituições públicas, a escola, por exemplo, foi apontada como um local que contribuiu para aprofundar

as desigualdades e injustiças sociais: primeiro por “esconder” de seus currículos a multiplicidade das diferenças culturais, e, segundo, por insistir em manter o entendimento de uma normalidade singular.

Em especial, esse ocultamento tem sido mais expressivo em relação aos sujeitos que se constituem em distintas expressões de gênero, das muitas possibilidades de sua sexualidade, dos diferentes modos de assumir seu pertencimento étnico-racial. (FURLANI, 2011, p. 60)

Jimena Furlani (2011) problematiza a linguagem social dos currículos escolares, e chama-nos a atenção para os significados culturais que o ocultamento das diferenças fazem transparecer nas manifestações/expressões nas comunicações/relações entre sujeitos. Diante do conceito de currículo oculto de Silva (1999), ao obter consciência sobre o que significa determinada ação e perceber as possibilidades de mudança, passamos a desarmar de alguma forma os conflitos e, passamos a buscar por meios de organizar nosso espaço de atuação. E então, onde buscar instrumentos que ressignifiquem a análise? Quais os possíveis caminhos para elucidar estratégias?

Com o estudo das dissertações de Carolina Alvarenga (2020) e de Juliane Lara (2018), foi possível conceber que os avanços das políticas de gênero e respeito às diferenças foram articuladas entre as secretarias do MEC. Para Alvarenga (2020, p.75)

No primeiro governo Lula foi construída uma estrutura institucional de gênero, a Secretaria Especial de Política para as mulheres (SPM), outra de gênero e educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vinculada ao MEC, fruto da fusão da Secretaria de Inclusão Educacional (Secrie) e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). Levando em consideração os processos anteriores de luta, mobilização, participação e conquistas, outras Secretarias ligadas às diferenças foram criadas, tais como: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), além de mecanismos participativos, como as Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres.

Segundo Juliane Lara (2018) em 2003 surge a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM) no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu as propostas e ações da política de gênero, num movimento de valorização do Conselho Nacional

dos Direitos da Mulher (CNDM). O CNDM foi criado durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, no entanto, permanecia sem estrutura administrativa e orçamentária própria para articular ações e projetos, desempenhar a política de maneira efetiva.

A SPM surgiu, conforme documento próprio da secretaria em sua implantação, para o enfrentamento das desigualdades e diferenças sociais, raciais, sexuais, étnicas e das portadoras de necessidades especiais é preciso ações transversais e conjuntas em todas as instâncias governamentais, bem como apresentava como objetivo a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento de condições para a sua plena cidadania. (LARA, 2018, p. 77-78)

É importante compreender que a transição do conselho (CNDM) para a secretaria (SPM), amplia a agenda política, atribuindo nova postura governamental no enfrentamento das desigualdades e diferenças, ofertando autonomia para as reformas ministeriais e construção de forças políticas, bem como, a organização de ações para redução das desigualdades de gênero, combate das violências contra mulher, desconstrução e discussão acerca do poder do patriarcado. (LARA, 2018). Entretanto, porque buscar por documentos na SECADI? E quais documentos serão analisados?

De acordo com Carolina Alvarenga (2020), o MEC articulou uma parceria entre as secretarias construindo uma política de igualdade, conseqüentemente, desenvolveu projetos e programas ampliando as discussões das questões de gênero e sexualidade na política educacional. A SECADI abordava um amplo volume de trabalhos vinculados à rede nacional de ensino, contribuindo com a organização de programas, projetos, financiamentos, formação continuada e ações para o desenvolvimento da política pública educacional de inclusão.

Um dos vários programas e projetos elaborados, que teve bastante impacto e duração, foi o curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Iniciou-se em 2006 com um projeto piloto, a partir de iniciativa da SPM e do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (Clam/Uerj), em parceria com a Secad/Secadi, a Secretaria de Ensino a Distância (Seed), a Seppir e o Conselho Britânico. Com a criação da Rede de Educação para a Diversidade, em 2008, houve algumas alterações no curso, que passou a ser oferecido por várias universidades, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (ALVARENGA, 2020, p.79)

Em análise da repercussão do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que assumiu o compromisso com a construção política educacional em combate à discriminação para efetivas relações democráticas, comparado ao atual retrocesso dos movimentos de desmonte de políticas públicas, compreende-se que os avanços conquistados em outros governos não podem ser desmemoriados. Com base nas importantes ações articuladas pela SECADI, o estudo terá enfoque nos instrumentos utilizados nos cursos GDE, levantando também outros aportes que possam fundamentar o estudo de gênero e diversidade na escola.

Ao explorar o tema Educação de Gênero e Diversidade na SECADI-MEC, foi descoberto no portal do MEC uma reportagem sobre “Projeto Gênero e Diversidade na Escola faz sucesso ao enfrentar tabus” (BASTOS, 2006), o qual relata que em maio de 2006, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres por meio da SECAD e, em parceria com outras secretarias organizou uma oficina com professoras/es das redes públicas para sensibilização e discussão dos diários de bordo, reflexão acerca dos preconceitos e tabus diante da sexualidade, das questões de gênero e diferentes formas culturais manifestas. Bastos (2006) relata uma avaliação satisfatória por participantes e envolvidos do projeto e das oficinas.

Com o acesso ao Portal do Ministério da Educação foi possível encontrar publicações de editais sobre o projeto GDE, que apoiaram na formação de educadores. Organização da agenda de premiações do concurso Construindo a Igualdade de Gênero<sup>6</sup>, ação destinada ao incentivo da promoção da igualdade de gênero nas escolas, cujas publicações consistem em novas possibilidades para investigações futuras. No entanto, muitos anexos não estão mais disponíveis, algumas páginas foram removidas, o que dificultou o levante dos documentos. Os cadernos utilizados na formação Gênero e Diversidade na Escola foram encontrados no domínio Recursos Didáticos – Cadernos Temáticos do site da Secretaria da Educação do Paraná<sup>7</sup>. A plataforma dispõe de Recursos Didáticos e Cadernos Temáticos publicados pela SECAD/SECADI, inclusive produções publicadas pelas universidades, dispondo de numerosos aportes que podem contribuir com o escopo em pauta.

Para Paraíso (2012, p.34) a estratégia descritivo-analítica da bricolagem nas pesquisas pós-crítica tem em vista investigar diferentes ferramentas que possam ressignificar as

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>> Acesso 28 mai 2021.

<sup>7</sup> Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1382>> Acesso 28 mai 2021.

premissas do estudo “Questionamos documentos de políticas, projetos pedagógicos, projetos de intervenção, diretrizes, leis. Em síntese, usamos tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem.” Na sequência serão correlacionados os cadernos GDE publicados pela SECAD, confrontando com o referencial teórico e instrumentos normativos, examinando suas contribuições para política educacional.

- Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos (HENRIQUES et.al., 2007);
- Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (PEREIRA et. al., 2007);
- Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo (CARRARA et.al., 2009);
- Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de Atividades (CARRARA et.al., 2009);
- Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Volume 2 (HEILBORN et.al., 2009);
- Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo (BARRETO et.al., 2009);
- Gênero e Diversidade na Escola: Trajetórias e Repercussões uma Política Pública Inovadora (CARRARA et.al., 2011);
- Gênero e Diversidade na Escola: Avaliação de Processos, Resultados, Impactos e Projeções (CARRARA et.al., 2017).

Os cadernos temáticos encontrados no site da Secretaria de Educação do Paraná consistem em materiais de extrema relevância para a política educacional de gênero e diversidade, portanto, sua ausência na plataforma do MEC implica no ocultamento de trabalho e instrumentos de apoio a formação docente, demanda necessária para superação das discriminações/violências/desigualdades enfrentadas no cotidiano escolar/social.

O caderno “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”, organizado por Ricardo Henriques et.al. (2007), referido como o instrumento que nos leva a compreender a importância do estudo sobre os agentes da discriminação, motim de ações, organizações e planejamentos propostos pelo Projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Como apêndice o caderno “Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões

de uma política pública inovadora” organizado por Sérgio Carrara et.al. (2011) sinaliza a sobre a implantação do Projeto GDE, pontuando indícios sobre a inclusão da temática na agenda pedagógica e as repercussões que as experiências ilustraram.

O primeiro documento supramencionado é composto por conteúdos informativos e formativos para consciência e construção da base conceitual, social e histórica que fundamenta a responsabilização coletiva para colocar em prática a proposta política apresentada pela SECAD-MEC. Henriques et.al. (2007) menciona a necessidade de incorporar práticas não-sexistas na política educacional, para construir e reproduzir conhecimento sobre as lutas de enfrentamento aos preconceitos, às desigualdades, dando assim, visibilidade para os movimentos feministas, de mulheres e LGBT.

Segundo Henriques et.al. (2007, p.22), “O PNE, 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.” O tema gênero foi mencionado no documento em alguns tópicos, mas com ocultamento sobre os aspectos sexualidade, diversidade de orientação afetivo-sexual, bem como, dos direitos de gays, lésbicas, bissexuais (HENRIQUES et.al., 2007), deste modo, encobrir tais conceitos implica diretamente no conduto de uma educação inclusiva e de qualidade prenunciada pelo Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação tramitou pela primeira vez no Brasil em 2001, pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, “A lei do PNE 2001-2010 foi sancionada com nove vetos, que procuravam evitar que se gerassem algumas obrigações jurídicas, principalmente relacionadas à garantia de instrumentos de financiamento” (BRASIL, 2014, p. 14). Mas a lei foi reduzida a uma carta de intenções que não cumpriu com seus delineamentos. Para Brasil (2014, p.18) o debate do PNE de 2014-2024 mobilizou discussões intensas sobre o processo do segundo PNE seguiu esse padrão de discussão e mobilização. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, mais uma vez, constituiu um sub-movimento – o “PNE pra Valer!”.” Contando com movimentos sociais, subjuntivos, fóruns, conferências, interlocuções entre a sociedade civil e os órgãos públicos para proposta das políticas educacionais.

O segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei representa uma vitória da sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. Afinal, a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que



trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (BRASIL, 2014, p. 23).

A Lei nº 13.005/2014 estabelece o PNE com vigência de dez anos (2014-2024) fixando as diretrizes (BRASIL, 2014, p. 32):

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O inciso III que trata da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação Brasil (2014), revela que o Senado alterou o texto “retirando a ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p.22). A substituição dos termos configura a intenção para o que se espera diante dos direitos e objetivos de aprendizagem, ocasionando o mesmo intento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

O processo de erradicação das diferenças demanda do equilíbrio entre lugares distintos para a construção de identidades, mas é possível compreender a diferença se não souber exatamente qual a inserção social que a determina? Todas as diferenças são semelhantes? Não demarcar qual fator de segregação precisa ser combatido, não implica no fortalecimento da opressão e da desigualdade que se estabelece diante dela? Levando em conta estas reflexões, o lugar da erradicação está no processo de socialização, na compreensão de que existe um “problema” que desestrutura a inserção social e acesso aos direitos, “a discriminação” que provoca a desigualdade de condições. Logo, para combate da discriminação se faz necessário

a compreensão do que a provoca, para se pensar em estratégias para a responsabilidade e autonomia, e então, podemos pensar na superação das desigualdades educacionais, olhando para cada sujeito a equivaler um cidadão.

Entre as metas e estratégias para o PNE (2014-2024) a meta 2 prevê universalizar o ensino fundamental de nove anos a população de seis e quatorze anos, em observância do texto as estratégias abaixo relacionadas compreendem a importância de programas para erradicar a discriminação e atividades culturais, ressignificando e multiplicando saberes e experiências construídas dentro e fora dos espaços escolares.

2.4. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014, p. 51-52) [...] 2.8. promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos(as) alunos(as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural (BRASIL, 2014, p. 52);

Para Henriques et.al. (2007), estabelecer intervenção e desempenho de ações para consubstanciar a equidade de gênero e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia na educação, em 2004 foram gestados o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM) e o Programa Brasil sem Homofobia (BSH), que consolidam os direitos humanos como direitos de todas as pessoas, o reconhecimento da diversidade sexual promove a cidadania a todos os grupos sociais.

O propósito é mostrar os elevados índices de violência que levam estudantes, docentes e sociedade como um todo a cultivar uma indiferença à homossexualidade e à diversidade de orientações afetivo-sexual, o que provoca graves consequências na socialização e no desempenho da vida educacional dos estudantes. As diferentes formas de discriminação impedem com que sujeitos tenham acesso aos direitos básicos, provocando prejuízos na identidade, subjetividade e constituição do Ser (HENRIQUES et.al., 2007).

Cresce cada vez mais a necessidade de transformar o espaço escolar em um espaço seguro, educativo, onde as diversidades possam interagir sem segregação, que sejam capazes de conviver sem sofrimentos com julgamentos, agressões morais que impactam tanto na vida escolar quanto na inserção social. De acordo com Henriques et.al. (2007, p.35):

As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais.

A violência e a homofobia estão presentes em vários aspectos na sociedade. A indiferença é cultivada entre docentes, discentes, sociedade, por essa razão é imprescindível dar ênfase a esse inconveniente em nossas escolas. No cenário político atual, com a extinção da SPM e da SECADI, as políticas democráticas sofrem fortes efeitos que impactam diretamente nas diversidades, cabe-nos a solidarização aos assédios sofridos, e pensar estratégias para impedir que as agressões continuem se fortalecendo.

Carolina Catini (2019, p.33), menciona que “nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação” o controle material e político da educação estão personificadas no autoritarismo do atual governo. Conforme Rogério Junqueira (2019, p. 135) os discursos reacionários afirmam haver uma conspiração contra a família na escola. “Segundo ele, a escola tornou-se o espaço estratégico para a imposição de uma ideologia contrária à natureza humana: a ‘ideologia de gênero’”.

Junqueira (2019) destaca que os discursos reacionários são contrários aos estudos de gênero, pois defendem que docentes buscam doutrinar os estudantes com ideias contrárias aos valores da família, cancelando as diferenças “naturais” entre homens e mulheres. Forçando argumentos de que as crianças são levadas a brincadeiras que não condizem ao “sexo natural”, são incentivadas a “erotização”, ao despertar interesse pela masturbação, homossexualidade dentre outros contrassensos. Deste modo, dizem respeito a uma série de não-verdades sobre a educação de gênero e sexualidade na escola, cuja a intenção é deslegitimar a liberdade docente e o caráter laico da instituição escolar enquanto espaço de criticidade e exercício democrático.

Em dezenas de países, a arena pública tem sido tomada por mobilizações voltadas a eliminar ou reduzir as conquistas feministas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias de não discriminação, a entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, e a fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crença pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários. (JUNQUEIRA, 2019, p.136)

As conquistas das feministas são atacadas por denunciarem os protótipos de dominação, geradores da profusão de desigualdades. Conforme Furlani (2011, p.58-59), o feminismo “questionou as representações acerca do “ser mulher” e do “ser feminino”; estudou o patriarcado, o machismo e a heteronormatividade e vem demonstrando o caráter de construção social e cultural dessas representações numa sociedade misógina e sexista.”

Henriques et.al. (2007, p.35), destaca que o curso prevê a superação dos “pressupostos disciplinadores heteronormativos e essencialistas”, e para isso necessita do envolvimento de diversos setores da sociedade: sistema de ensino, movimentos sociais, acadêmicos e as diversas esferas governamentais. Henriques et.al. (2007, p. 36-39) reitera que

As medidas prioritárias para garantir que a política educacional brasileira contemple gênero e diversidade de orientação sexual podem ser distribuídas nos três eixos de ação a seguir. Eixo 1 - Planejamento, Gestão e Avaliação; Eixo 2 - Acesso e Permanência; Eixo 3 - Formação de Profissionais da Educação.

A SECAD busca pela evolução dos estudos sobre a diversidade sexual, gênero, identidade de gênero, orientação afetivo-sexual e sociocultural (HENRIQUES et.al., 2007), pela formação dos profissionais da rede pública de ensino, estratégias para integrar os conhecimentos no currículo, nos materiais didáticos e paradidáticos, relacionando-se tais aspectos a vários setores da sociedade civil, executando projetos internos e externos à escola, para buscar também em outros espaços o combate à violência e problematização das insuficiências que provocam desigualdade e discriminação (HENRIQUES et.al., 2007).

Em conformidade com Silva (2017), imanente às diversidades se faz crucial que haja um alinhamento do currículo interdisciplinar com metodologias e fundamentos entre áreas de

conhecimentos distintos. Durante suas exposições, descreve que o despreparo/ imaturidade para a abordagem da diversidade ainda é recorrente. Silva (2017, p.31) disserta sua experiência durante a exibição de trabalhos agregados aos conceitos “diversidades, diferença e desigualdades”.

Durante as apresentações, foi possível perceber o desconforto gerado em algumas discentes por precisarem abordar temas como famílias homoafetivas. O termo foi substituído por uma das discentes, por ‘famílias não convencionais’ e, quando questionada sobre a nomenclatura utilizada, a estudante envergonhada admite “Tenho vergonha de falar dessas coisas”. [...] Na mesma linha de raciocínio, ao buscar expor as diversidades que estavam apresentadas, por meio de fotos em um cartaz, outro grupo enalteceu a diversidade religiosa, de raça, social, dentre outras. (SILVA, 2017, p. 31).

A partir da ótica entre a dificuldade de diálogo e a necessidade de desconstrução dos valores particulares em que os sujeitos estão acometidos, Carrara et.al. (2011, p.79) narra sobre a repercussão do curso GDE na construção de conhecimentos, mediante críticas e autocríticas, no qual elenca que “Outro bom indicador da contribuição do GDE, na prática pedagógica, é transferência das discussões empreendidas no fórum para a realidade escolar, abrindo espaço para os/as professores repensem o projeto-pedagógico de suas escolas.”

O caderno organizado por Carrara et.al (2011, p. 11) tem o “objetivo de registrar a experiência adquirida com o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)”, retratando a articulação governamental entre as secretarias envolvidas, discorrendo sobre os marcos legais que nortearam a elaboração do projeto, relações entre as parcerias, metodologias e motivações para ampliação das políticas públicas a sobrepujar as injustiças, e levante dos desafios para implementação do curso.

De acordo com Carrara et.al. (2011, p. 20) o desenvolvimento do GDE contou com parcerias “com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)”, pesquisadores, “ativistas do movimento feminista, LGBT e negro e com o British Council e que, em conjunto com a SPM”, parcerias essas que fomentaram os debates sobre “a sexualidade e os direitos sexuais e reprodutivos”. No tocante, os marcos políticos circundados correspondem às políticas públicas que fundamentam a “superação dos preconceitos e à garantia da equidade, seja de gênero, raça/etnia ou orientação sexual” (CARRARA et.al., 2011, p.21).

A implementação do projeto GDE transcrito por Carrara et.al. (2011), se estabelece em 2006 em curso semipresencial em estados e municípios do país, nos quais governadores e prefeitos foram convidados a participar do projeto piloto. “As cidades escolhidas pela SPM/PR, SECAD/MEC e SEPPIR/PR para experiência piloto atenderam primeiramente ao critério de territorialidade” (CARRARA et.al., 2011, p.52) sobre a seleção Maria Elisabete Pereira (SPM apud CARRARA et.al., 2011, p. 52), salientou que:

Para escolher os municípios, pensamos: Salvador por ser uma das cidades com maior população negra no Brasil; Dourados (MS) por possuir uma comunidade indígena muito forte; Porto Velho (RO) por contar com uma população formada por negros/as e índios/as; Maringá (PR) por representar um município de interior que não reflete a grande agitação social da capital e por ter um perfil conservador (mesmo em 2006 as mulheres separadas ou divorciadas deste município não podiam sair sozinhas de casa e ir a um barzinho, porque ficavam “mal vistas” e difamadas); Nova Iguaçu (RJ), um município urbano desenvolvido mas indicando, na ocasião, ser o município de maior índice de violência homofóbica nas escolas.

Os perfis supracitados justificam a implementação do projeto GDE em tais regiões, apontando a necessidade de um trabalho para conscientização e reflexão sobre o direito a diferença. A atenção às questões levantadas são pertinentes, pois diante desses coeficientes existe o entendimento sobre maior probabilidade de se alongar em opressões e/ou violências.

Com a mobilização dos projetos e movimento da política de gênero e diversidade no país, várias universidades propuseram cursos de extensão e produziram estudos que também podem apoiar a política escolar com a formação docente. O estudo e o preparo profissional se valem para relações justas e coesas com a realidade em que o planejamento pedagógico se aplica. Segundo Carrara et.al. (2011, p.55) “Até 2010 o GDE foi ofertado em 26 universidades, e seis estavam no processo de aprovação para oferecê-lo, totalizando 32 universidades e 300 polos/municípios espalhados pelo território nacional.”

Conforme Carrara et.al. (2011), diversas universidades brasileiras mobilizam-se com ações para promover a experiência GDE, diante disso, deparam com vários fatores que levam sujeitos, professoras e professores a buscarem por formação nessas temáticas. Muitas vezes para superação das próprias dificuldades em lidar com situações de violências, conflitos

subjetivos, além das questões cotidianas na esfera da religiosidade, relações de dominação, que provocam bloqueios e tornam a prática pedagógica dificultosa no plano das diversidades.

A catalogação dos cursos entre as universidades envolvidas na formação docente, comporia um novo estudo multiplicador correlato a este. Com a extinção da SECADI suas publicações foram retiradas do site do Ministério da Educação, inviabilizando a investigação, mas alguns materiais, aportes encontrados dentre publicações de universidades, secretarias do MEC, serão brevemente apontadas a seguir, por atender ao escopo de colaboração/construção da política de Gênero e Diversidade na Escola.

#### Ano 2006

- TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores**. 1ª Edição. - Brasília: SECAD, 2006.
- PINHEIRO, Luana et.al. **Retrato das Desigualdades**. 2ª Edição. - Brasília: IPEA: UNIFEM, 2006.
- HENRIQUES, Ricardo. **Diferentes Diferenças: Caminhos de uma Educação de Qualidade para Todos**. - Brasília: SECAD/MEC, 2006.

#### Ano 2007

PISCITELLI, Adriana et.al. **Olhares Feministas**. IN: PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete Pereira de; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (organizadoras). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

ARAÚJO, Ulisses F. et.al. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: Relações étnico-raciais e de gênero**. FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) (organização). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

#### Ano 2008

- PINHEIRO, Luana et.al. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 3ª Edição. - Brasília: IPEA: SPM:UNIFEM, 2008.

#### Ano 2009

- **BRASIL. Manual do Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo e a Homofobia.** Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 16 de 08 de abril de 2009. - Brasília: MEC, 2009.
- **JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** - Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2009.
- **PARANÁ. Sexualidade.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. - Curitiba: SEED, 2009.

#### Ano 2010

- **PARANÁ. Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** Versão Preliminar. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. - Curitiba: SEED, 2010.

#### Ano 2011

- **DIAZ, Margarida et.al. Projeto Escola sem Homofobia: Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras.** - REPROLATINA, 2011.
- **IPEA et.al.. Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4ª Edição. - Brasília: IPEA, 2011.

#### Ano 2012

- **RIBEIRO, Cláudia Maria et.al. Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Lavras: UFLA, 2012.

#### Ano 2013

- **BRASIL. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** - Brasília: UNESCO, 2013.
- **BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Política para as Mulheres.** Brasília: SPM, 2013.



#### Ano 2014

- BRASIL. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** - Brasília: UNESCO, 2014.
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi et. al. **Educação para a sexualidade.** IN: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. - Rio Grande do Sul: FURG, 2014.

#### Ano 2015

- CAMPOS, Carlos Roberto Pires. **Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias.** Série Pesquisas em Educação em Ciências e Matemática. Volume 05 - Vitória: IFES, 2015.
- PASSADOR, Luiz Henrique. **Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.** - São Paulo: UNIFESP, 2015.
- SECADI/MEC. **Catálogo de materiais didáticos e paradidáticos sobre diversidade sexual e de gênero.** Disponível em: < <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/catalogo-genero-e-sexualidade-CGDH.pdf>> Acesso 21 mai 2021.

Pois então, qual a relação entre os materiais levantados com o objeto de estudo? Quais foram os pressupostos analisados?

Os documentos levantados atendem ao desígnio do objeto de estudo demarcado, em respeito ao tempo e sua delimitação. Diante da análise do caderno organizado por Henriques et.al. (2007), este inaugura uma série de experiências aprimoradas posteriormente. De outro modo, o caderno organizado por Carrara et.al. (2011) elucida trajetórias que se expandiram no campo de conquistas do projeto GDE. Os pressupostos investigados compreenderam como os marcos conceituais e legislativos foram abordados, como foram construídas as ações. Experiências que têm muito a nos dizer sobre como desenvolver a política de Gênero e Diversidade na Escola. Assim, de acordo com Paraíso (2012, p.35),

Ocupamo-nos do já feito e sabido sobre o nosso objeto para suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz aparecer determinados discursos curriculares, determinadas práticas e certos saberes. Não ficamos “de fora” e nem “por fora” do que já foi dito e

escrito em todas as perspectivas teóricas sobre o nosso objeto de pesquisa. Participamos da tradição do nosso objeto porque necessitamos saber o que já foi dito produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos.

Denise Carreira (2015) ressalta que a diferença está presente em todos/as, que provocam experiências de grande intensidade emocional nas vidas dos sujeitos. Nesse sentido, o que compreendemos por diferença e por igualdade, diz respeito a forma como conduzimos nossas vidas, nossa atuação profissional enquanto docentes. O estudo não se esgota na inventariação de documentos, pois o reconhecimento do direito a diferença demanda de processos educativos sistematizados, que ressignifiquem esforços para o alcance da intervenção necessária.

De acordo com Daniel Cara (2019) podemos compreender que a educação está presente em diferentes espaços e constitui-se com a apropriação da cultura, implica na condição do sujeito de leitura crítica do mundo.

Já seria possível ensaiar uma resposta à pergunta decorrente da frase de Mandela: *a educação transforma o mundo quando pautada na realização do direito humano à educação*. Em outras palavras a educação transforma o mundo quando o direito de as pessoas se apropriarem da cultura se realiza plenamente. O problema, no caso brasileiro, é que as políticas educacionais, compreendidas como as ações dos governos relacionada à educação, perseguem caminhos diferentes daqueles traçado pela Constituição. (CARA, 2019, p.27)

Cara (2019) se refere ao ultraliberalismo assumido desde o mandato de Temer, e com o mandato de Bolsonaro a política de democratização da sociedade brasileira é fortemente afetada. Considerando que a educação constitui num instrumento de luta a liberdade, a articulação da SECADI junto à SPM e demais secretarias governamentais, e instituições parceiras poderia ter avançado tanto com o projeto GDE, como outros, a despeito, o desmonte das secretarias não ocasiona apenas as rupturas de projetos, mas coloca em risco todos os esforços e conquistas desempenhados.

A política de gênero e da diversidade na escola não constitui numa política partidária, mas numa política de educação democrática e inclusiva, em prol da valorização dos

conhecimentos científicos, dos direitos humanos, da emancipação à cidadania, ao respeito, às relações justas e humanitárias.

### **Considerações Finais**

Potencialmente, este artigo abre novas perspectivas para análise a respeito do campo da política de educação em gênero e diversidade sexual. O exame crítico-analítico dos documentos levantados são indispensáveis, porém, não concretizados neste estudo devido ao prazo e intento.

Considero como resultado da pesquisa que a extinção de secretarias e ocultamento de materiais revelam uma tentativa de silenciamento do assunto gênero e diversidade na escola, o que implica não apenas na formação docente, mas no ocultamento de direitos a uma sociedade plural, às diversidades nas escolas, consecutivamente em espaços sociais democráticos.

Contudo, feito o levantamento parcial das políticas de educação em gênero e diversidade sexual, o estudo revela a importância de prosseguir com as descobertas e fundamentações, a fim de superar as incompreensões ainda existentes, mantendo-se em constante movimento de ressignificação e aprendizagem.

Link para acesso a apresentação deste trabalho: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YsQm4vWjWtA>.

### **Referências**

ALVARENGA, Carolina Faria. **Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. 2020. 277p. Tese (Doutorado- Programa de pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências: Sociais: desigualdades e diferenças) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BARRETO, Andreia et.al. **Gênero de Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. IN: BARRETO, Andreia;

ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (organizadoras). Livro de Conteúdos. Versão 2009. - Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

BASTOS, Cristiano. Projeto Gênero e Diversidade na Escola faz sucesso ao enfrentar tabus. **Ministério da Educação**, 30 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/7344-sp-1974577936>> acesso em 22 abr 2021.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56, 2014

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial da União. disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/57633286)> Acesso em 23 fev 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 32/2015** de 11 de setembro de 2015. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Coordenação Geral de Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **Nota técnica n. 2/2017** de 15 de março de 2017. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.– Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Textos e projetos sobre relações de gênero concorrem a prêmio. Construindo a Igualdade. **Ministério da Educação**: Assessoria de Comunicação Social. Publicado em 17 junho de 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/20541-textos-e-projetos-sobre-relacoes-de-genero-concorrem-a-premio>>. Acesso em: 28 mai 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**/ Simone de Beauvoir; tradução de Sérgio Milliet. - 4. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito a educação. IN: CÁSSIO, F.; HADDAD, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARRARA, Sérgio et.al. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. IN: CARRARA, Sérgio; HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; ROHDEN, Fabíola; BARRETO, Andreia; PEREIRA, Maria Elisabete (organizadores). Livro de Conteúdo. Versão 2009. - Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** IN: CARRARA, Sérgio; HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabiola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Organizadores). Caderno de Atividades. - Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Diversidade na Escola: Trajetórias e Repercussões uma Política Pública Inovadora.** IN: CARRARA, Sérgio; BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; DACACH, Solange; PEREIRA, Maria Elisabete; LEITE, Vanessa (organizadores). - Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Diversidade na Escola: Avaliação de Processos, Resultados, Impactos e Projeções.** IN: CARRARA, Sérgio; NASCIMENTO, Marcos; DUQUE, Aline; TRAMONTANO, Lucas; PEREIRA, Maria Elisabete (Organizadores). - Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferença nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma.** 2015. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação e Educação. Área de concentração: Cultura, Organização e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. IN: CÁSSIO, Fernando; HADDAD, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2019.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo** – São Paulo: Claridade, 2015.

HEILBORN, Maria Luiza et.al. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** IN: HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (organizadoras). Livro de Conteúdo. Versão 2009. volume 2. - Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

HENRIQUES, Ricardo et.al. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** IN: HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide (Organizadores). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC. - Brasília: DF, 2007.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras/** Bell Hooks; tradução Bhuvan Libânio. - 6. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. IN: CÁSSIO, Fernando; HADDAD, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2019.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey

Alves (orgs). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia Científica.** 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LARA, Juliane Rocha. **deGererou: A Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres.** – 2018, 210p. Tese (doutorado – Programa de pós-graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (org.); tradução Tomaz Tadeu da Silva. - 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PEREIRA, Maria Elisabete et.al. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** IN: PEREIRA, Maria Elisabete; ROHDEN, Fabiola; BRANDT, Maria Elisa; ARAÚJO, Leira; OHANA, Graça; BARRETO, Andreia; KACOWICZ, Roberta (Organizadoras). - Brasília: SPM; Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Medotodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.15, n.2, 1990.

Secretaria de Educação do Paraná. Dia a dia da Educação. **Cadernos Temáticos: Gênero e Diversidade Sexual.** Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1382>> acesso em 17 de outubro de 2020.

SILVA, Neiva Maria Rodrigues. **Relações de Gênero e Sexualidades na Formação Docente: (Des)construção de Saberes das Graduandas do Curso de Pedagogia.** 2017. 100p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação. Área de concentração em Gênero e Diversidade na Educação) - Universidade Federal de Lavras.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva – 3ª ed – Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher** / Mary Wollstonecraft; tradução Ivania Pocinho Motta. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.