

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
CONVERGÊNCIAS E ENTRAVES A UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA  
DECOLONIAL**

**PUBLIC GENDER POLICIES IN BASIC EDUCATION:  
CONVERGENCES AND OBSTACLES TO A DECOLONIAL LANGUAGE  
EDUCATION**

Anyellen Mendanha<sup>1</sup>

Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso

Hélvio Frank de Oliveira<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Goiás

Luana Luterman<sup>3</sup>

Universidade Estadual de Goiás

**Resumo:** Esta pesquisa visa a analisar o modo como as políticas públicas abordam questões de gênero e sexualidade no lócus educativo, mais especificamente no contexto de ensino de linguagem. Considerando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como textos oficiais orientadores de um possível currículo para a diversidade, de modo a incidir in/diretamente sobre as práticas sociais, analisamos tais documentos, a fim de discutir como esses textos legais convergem ou interditam práticas pedagógicas problematizadoras de paradigmas identitários coloniais vigentes. Sob o aporte epistemológico baseado em Foucault (1979, 2008), Santos Quijano (2007), Mignolo (2004, 2010), Rosevics (2017), Louro (1997), Butler (2003) e Nigro (2017), como resultado identificamos tímidas iniciativas textuais/discursivas de políticas públicas que caracterizem enfrentamento/resistência à indiferença emergente das relações pautadas pelas diferenças culturais e identitárias. Mais especificamente ao gênero, notamos um silenciamento discursivo inerente ao termo, reverberando, com a ausência da mobilização lexical, uma possibilidade grave de manutenção do *status quo* conservador brasileiro por intermédio das colonialidades existentes.

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Letras Português-Inglês pela UEG (2009), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Católica de Anápolis (2011), Mestra em Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI, pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina (2019). Professora efetiva da disciplina de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. Pesquisa ensino de língua materna, estudos de gênero, questões identitárias, análise do discurso e gêneros discursivos. E-mail: any-helen@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduado em Letras pela UEG (2004) e em Pedagogia pela FAESPE (2014), especialista em Língua Portuguesa pela UNIVERSO (2006) e em Estudos Linguísticos e Ensino de Português pela UEG (2008), mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2010), doutor em Linguística pela UFG (2013) e pós-doutor pela UnB (2014). Professor efetivo da UEG, credenciado no PPGIELT e no POSLLI da instituição. E-mail: helviofrank@hotmail.com.

<sup>3</sup> Pós-doutora em Linguística pela UFSCar (2019), Pós-Doutora (2016), Doutora (2014) e Mestre (2009) pelo PPG em Letras e Linguística da FL/UFG. Especialista em Formação de Professores de Língua Portuguesa pela UCG (2005). Graduada em Letras pela UCG (2004). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Pesquisa o ensino de língua portuguesa, leitura e produção de textos (inclusive em 3D), identidade de gênero, corpo e discurso. E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br.

**Palavras-chave:** Educação linguística decolonial; Gênero; Sexualidade; Políticas Públicas.

**Abstract:** This paper aims to analyze the way public policies address issues of gender and sexuality in educational context, more specifically in language teaching. Considering the Lei de Diretrizes e Bases (LDB) and the Base Nacional Curricular Comum (BNCC) as Brazilian official texts guiding a possible curriculum for diversity, in order to focus in/directly on social practices, we analyze these documents, in order to discuss how these legal texts converge or prohibit pedagogical practices that problematize current colonial identity paradigms. Under the epistemological contribution based on Foucault (1979, 2008), Santos Quijano (2007), Mignolo (2004, 2010), Rosevics (2017), Louro (1997), Butler (2003) and Nigro (2017), as a result we identified incipient textual/discursive public policy initiatives that characterize coping/resistance to the indifference arising from relationships based on cultural and identity differences. More specifically to genre, we note a discursive silence inherent to the term, reverberating, with the absence of lexical mobilization, a serious possibility of maintaining the Brazilian conservative *status quo* through existing colonialities.

**Keywords:** Decolonial language education; Gender; Sexuality; Public Policies.

**Submetido em 29 de janeiro de 2021.  
Aprovado em 04 de fevereiro de 2021.**

## **Introdução**

As práticas discursivas em torno do gênero, muitas vezes confundido com a sexualidade, envolvem polêmicas e conflitos sociais e históricos. No contexto educacional, falar de/sobre gênero e sexualidade caracteriza-se como um tabu e gera repressão por tirar do campo da estabilidade conceitos até então instituídos sob um binarismo (LOURO, 1997). Apesar disso, ou exatamente por isso, é que se nota a importância de as práticas educacionais abordarem o tema, a fim de problematizá-lo e ressignificá-lo em uma busca constante por entendimentos fora do padrão eurocêntrico, que trata de modo hegemônico sobre temas como a liquidez identitária de gênero como uma categoria estanque meramente relacionada à classificação sexual inata (WALSH, 2009).

Considerando a emergência de nossa condição sócio-histórica contemporânea, em que se escancaram as diversidades social e cultural, as identidades fluem e se fazem plurais (HALL, 2005). A partir desse contexto, a escola precisa evoluir quanto à abordagem pedagógica democrática das várias diferenças sociais que dali emergem e, em negociação, se relacionam e passam a (res)significar. Para isso, políticas públicas e currículos precisam estampar, em suas fundamentações, tal exercício de alteridade, de

modo que a justiça social passe a ser ensinada junto ao volume de conteúdos disciplinares já existentes e estabelecidos.

A partir dessa perspectiva, o presente artigo objetiva analisar a forma como as políticas públicas de ensino de linguagem mobilizam textual/discursivamente o assunto gênero, se ele é apresentado como tema a ser debatido nas instituições escolares e como elemento orientador das práticas didático-pedagógicas docentes. Para isso, conduzimos uma análise discursiva dos documentos: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 e Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017, amparada por epistemologias decoloniais (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2004, 2010; WALSH, 2009), assim como de gênero em educação (LOURO, 1997; BUTLER, 2003; NIGRO, 2017) e de saber-poder (FOUCAULT, 1979, 2008), sob o intuito de acenar possíveis implicações da abordagem (ou não) do gênero nesses documentos oficiais, de se discutir a relevância de um ensino plural e decolonial, baseado na diversidade, e de ponderar acerca de como as políticas públicas podem convergir ou interditar práticas educativas problematizadoras de paradigmas identitários inscritos em relações de poder e em propagações da indiferença.

### **1. A perspectiva decolonial como desestabilizadora e problematizadora de padrões educacionais hegemônicos**

Na contemporaneidade em que vivemos, notamos uma emergência de perspectivas sensíveis às diferenças sociais existentes em contextos de sala de aula, dentre elas, as de gênero. Assim, torna-se importante que as relações sociais nesses espaços sejam constantemente problematizadas por refletirem as influências coloniais que, em certa proporção, avalizam as práticas discursivas já consagradas, de modo a manter seus efeitos marcantes durante séculos.

O sujeito é inscrito num campo de saberes que o atravessam e o constituem a partir de sua relação com o outro: assim, forma-se a percepção da realidade, que é atravessada por um jogo de verdades (FOUCAULT, 2005). Esse jogo de verdades é sustentado pela miríade de poderes que se inter-relacionam e se estabelecem historicamente. Os discursos permitem saberes e dizeres arquitetados por práticas sociais. Na essência das coisas e dos objetos, não há existência própria. Uma série de

objetivações provoca a ilusão de que os objetos e as coisas são constituintes naturais da história, porém, as relações entre eles são discursivas (FOUCAULT, 2002).

Os sujeitos atuam em função de um sistema de regras e coerções constituído por três eixos: a formação dos saberes; a formação dos sistemas de poder reguladores da prática (normatividade); a formação da subjetividade (normalização que propicia o reconhecimento como sujeito – exercício, hermenêutica de si) (MILANEZ, 2004). A subjetividade é o resultado de práticas de objetivação que se efetivam em materialidades enunciativas complexas, e não significam assujeitamento, pois cada sujeito é plural, compreende os saberes e os assume de acordo com a influência dos poderes em suas práticas de si na relação com o outro. São oferecidas possibilidades discursivas aos sujeitos, que aderem a alguns dizeres e não a outros.

Em *A história da sexualidade: a vontade de saber*, Foucault (1997) explora as transformações que perpassam o sujeito, seu objeto de análise. O poder sobre a vida, desenvolvido desde o século XVIII, adentra os corpos à docilidade e à utilidade para o exercício das práticas sociais.

Para entender como as práticas discursivas instituem os objetos, a compreensão a respeito do biopoder, que normaliza os corpos, é fundamental. A disciplina dos corpos, em favor de uma interdição homogeneizante, provoca a sujeição às técnicas de controle das populações, regulação dos estados modernos denominada biopolítica, capaz de governar as condutas subjetivas (FOUCAULT, 2008b).

Os saberes estão sempre atrelados aos poderes e vice-versa, por meio de uma anátomo-política constituída por dispositivos disciplinares (saberes e poderes) que regem biologicamente os corpos (FOUCAULT, 2008a). Os sujeitos, observados pelo Estado (neo)liberal, são esquadrihados, e o poder opera, de modo difuso, na constituição de uma subjetividade cuja gestão possui um efeito de liberdade, mas é administrada pelas instituições, como a estatal, ao ofertar um arcabouço de possibilidades sempre estrategicamente vigiado e punido por leis, acordos, medidas políticas de um governo que se instala pelos mecanismos de controle desejados pela população, sedenta de organização e cuidado de si (FOUCAULT, 2008a, 2008b).

Assim, pode-se dizer, não mais com as palavras de Foucault, mas de acordo com as teorias decoloniais da contemporaneidade, que os saberes e poderes capilares colonizam corpos, dando-lhes a aparência de liberdade, quando, de fato, o que há são efeitos, apropriações dos corpos pelos dispositivos de controle biopolíticos (do outro,

institucionais) e, também, pelo biopoder (controle de si dado pela escrutinação institucional, como a estatal).

Mignolo (2004) critica as configurações decorrentes do colonialismo atreladas ao questionamento de verdades e certezas da modernidade, problematizando a lógica da colonialidade atuante. Tais inspirações coloniais são notórias, por exemplo, na própria instituição escolar, lugar em que há um ideal reducionista de uma escolarização reflexo de um modelo eurocêntrico. Dessa maneira, a ideia de seletividade, a concepção de transmissão de conteúdos e, primordialmente, a conservação da cultura escolar são empecilhos para uma experiência de desestabilização de padrões até então naturalizados. Nesse caso, precisaríamos de um pensamento liminar, caracterizado por buscar “compensar a diferença colonial que a tradução colonial (sempre unidirecional [...]) tentava naturalizar como parte da ordem universal” (MIGNOLO, 2004, p.23).

O pensamento decolonial, nesse viés, adota a provocação à rebeldia e a desobediência por indicar alternativas liminares para assegurar a pluralidade. Tal visão, evidentemente, intimida as hegemonias ideológicas e abala as tradições, sobretudo quando se volta para o campo pedagógico. Pensar a partir dessa perspectiva, é, no entanto, uma chance de traçar diálogos interdisciplinares e menos hierárquicos no âmbito educativo. Para tanto, é necessário um empenho de questionamento da origem da diferença colonial.

Segundo Quijano (2007), as relações intersubjetivas, nas quais foram ampliados os saberes do colonialismo e da colonialidade conectados às necessidades do capitalismo, configuram um novo mundo de relações de superioridade sob a preeminência eurocêntrica. A isso, chamam modernidade.

Dentro de esa misma orientación fueron, también, ya formalmente *naturalizadas* las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial. Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen eurocéntrico, denominado *racional*; fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la *modernidad* (p. 94, grifos do autor).<sup>4</sup>

O eurocentrismo, portanto, é uma perspectiva cognitiva determinada durante o longo período do capitalismo colonial/moderno, que normalizou a vivência dos sujeitos

---

<sup>4</sup> Nessa mesma orientação, as experiências, identidades e relações históricas de colonialidade e distribuição geocultural do poder capitalista mundial também foram formalmente *naturalizadas*. Esse modo de conhecimento era, por sua natureza e por sua origem eurocêntrica, chamado *racional*; foi imposto e admitido em todo o mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da *modernidade* (p. 94, grifos do autor).

nesse padrão de poder. Conseqüentemente, tornou-a natural, dada, não contestável. Prevaleceu uma concepção de totalidade histórico-social, a qual leva, portanto, à reflexão sobre o que causa, consente ou define tal arena de relações e institui-lhe o caráter e a conduta de uma totalidade histórica específica e assentada.

Na crise da modernidade, entendemos que há um eixo organizador das relações sociais; contudo, não é fechado e homogêneo; ao contrário, uma totalidade histórico-social confere um palco de relações estruturadas pela tensão heterogênea e descontínua de vários domínios da existência social, considerando que essa é historicamente heterogênea, descontínua no tempo e atravessada por conflitos e relações de poder.

Nesse ponto, mais uma vez, pode-se fazer a associação à concepção arqueológica foucaultiana, pois, por intermédio dela, o filósofo propõe um procedimento para investigar os discursos, em que a descontinuidade e o conflito são marcadores temporais para apreender como uma verdade se cristalizou em detrimento de outra. Assim sendo, a arqueologia encarrega-se de detectar a produção dos saberes (FOUCAULT, 2008), abordando regimes de verdade sob um processo temporal e histórico, o qual consente ponderar como um saber foi legitimado. Em suas palavras, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1979, p. 52, grifos do autor).

Os regimes de verdade são distribuídos socialmente pelos saberes autorizados por domínios de poder; logo, sustentam e produzem práticas discursivas legítimas, especialmente quando se tornam consensuais em certas comunidades, de modo a forjar identidades específicas. Mediante tal metodologia, a arqueologia dos saberes e dos poderes, proposta por Foucault, exuma as estruturas do conhecimento conforme as práticas discursivas que delimitam os pensamentos de dada época, procurando compreender o processo que consolida determinados sentidos, tais como os sentidos decorrentes da colonialidade: “Europa es civilizada. No-Europa es primitiva. El sujeto racional es europeo. La no-Europa es objeto de conocimiento” (QUIJANO, 2007, p. 113)<sup>5</sup>.

Como podemos ver, o eurocentrismo é uma forma de poder – colonial – que produz discursividades e engendra relações de poder, gerando circunstâncias para a

---

<sup>5</sup> “A Europa é civilizada. Não-Europeu é primitivo. O sujeito racional é europeu. Não-Europeu é o objeto do conhecimento” (QUIJANO, 2007, p. 113)

formulação de determinado saber em detrimento de outro (FOUCAULT, 1979). Logo, saber e poder se correlacionam. Para questionar a legitimidade dessa visão eurocêntrica e inquietar os paradigmas, a perspectiva decolonial, segundo Mignolo (2010),

se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento); éstos fueron incorporados al vocabulario básico de los miembros del proyecto de investigación (p. 11).<sup>6</sup>

Nos estudos pós-estruturalistas e pós-coloniais, a atenção foi situada para entender como o mundo colonizado é arquitetado e discursivamente alicerçado pelo olhar do colonizador, bem como de que modo o colonizado se estabelece a partir das práticas discursivas do colonizador. Nesse viés, os estudiosos começaram a questionar o próprio uso preponderante de epistemologias provenientes de autores europeus. É nesse sentido que emerge o empenho decolonial, a saber, o de trazer a premência de se rasurar a tradição eurocêntrica de pensamento (ROSEVICS, 2017), visando expandir outras epistemologias, tais como a latino-americana e os seus princípios, em nosso contexto.

Em relação ao gênero, entendemos ser uma categoria de saber estabelecida conforme determinada episteme. Diz respeito a uma construção discursiva e histórica, social, e não uma categoria natural. Refletir sobre gênero envolve, pois, regimes de verdade que hierarquizam saberes e práticas. Para Quijano (2007, p. 118),

en las relaciones de poder, ciertos atributos de la especie han jugado un papel principal en la clasificación social de las gentes: sexo, edad y fuerza de trabajo [...] En otros términos, el papel que cada uno de esos elementos juega en la clasificación social, esto es, en la distribución del poder, no tiene nada que ver con la biología, ni con la "naturaleza". Tal papel es el resultado de las disputas por el control de los ámbitos sociales.<sup>7</sup>

Desse modo, por meio de muitas instituições e práticas, as concepções do que é ser mulher foram (ou não) instituídas a partir de um binarismo (homem/mulher), o qual,

---

<sup>6</sup> [...] tornou-se a expressão comum relacionada ao conceito de colonialidade e estendeu a colonialidade do poder (econômico e político) à colonialidade do conhecimento e à colonialidade do ser (gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento); estes foram incorporados ao vocabulário básico dos membros do projeto de pesquisa (Mignolo, 2010, p.11).

<sup>7</sup> “[...] nas relações de poder, certos atributos das espécies têm desempenhado um papel importante na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho [...] Em outras palavras, o papel que cada um desses elementos desempenha na classificação social, isto é, na distribuição do poder, nada tem a ver com a biologia, nem com a "natureza". Tal papel é resultado de disputas pelo controle de áreas sociais (QUIJANO, 2007, 118).

por sua vez, possibilitou assimetrias compreendidas e assimiladas como "naturais". Todavia, são construções sócio-históricas e culturais.

Ao mesmo tempo, a escola é elemento importante para questionar e transformar dado procedimento. Inclusive, Louro (1997, p. 60, grifos da autora) nos alerta para o fato de que “tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas”.

Por todas essas condições, é muito importante que se trate de questões de gênero no currículo, instituindo uma prática pedagógica decolonial que não apenas constate o padrão eurocêntrico sob o qual a visão da mulher (e de outros sujeitos) foi constituída, mas que transgrida e se rebele diante de tais acepções. Em decorrência de a crise da modernidade ter colocado em xeque as “verdades” instituídas por meio do discurso colonial, a escola torna-se um espaço relevante para se vivenciar e se problematizar as estabilidades, buscando um novo posicionamento atrelado a um percurso de luta incessante e construções alternativas.

Levando em conta que “os estudos de gênero são imprescindíveis, pois lidam em sua maioria com objetos, além do canônico, e oferecem rupturas à estrutura hegemônica”, continua Nigro (2017, p. 129), “ao *performar* identidades de gênero no discurso, questiona-se o discurso sobre o gênero da tradição. Assim, a escola deve possibilitar tais abordagens no seu fazer pedagógico, pois viabilizará um espaço para docentes buscarem relações mais simétricas e levarem os discentes a “des-pensarem”, “des-praticarem” e problematizarem o que lhes foi naturalizado, com vistas a compreender a diversidade de identidades de gênero.

Efetivamente, há urgência em mobilizar epistemes que, por anos, foram invisibilizadas e subalternizadas pela colonialidade, dentre elas a de gênero, com o intuito de criticar esse padrão de poder e construir novos arranjos epistemológicos: a partir das subjetividades silenciadas. É preciso, portanto, decolonizar o ser, o conhecimento e o poder. Se a decolonialidade representa as ações em objeção à colonialidade desde os próprios sujeitos às suas práticas sociais, epistêmicas e políticas, ela mesma possibilita criar e construir saberes a partir do “outro”, ou seja, ultrapassando a mera transformação da decolonização.

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado



nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (WALSH, 2009, p. 12).

Para criarmos novas formas de conhecimento, o discurso crítico, que coloca o mundo sob “outras” perspectivas, é muito pertinente. Afinal, segundo a referida autora, a chamada pedagogia decolonial viabiliza um auxílio no meio educacional para explorar os debates acerca da interculturalidade, em favor do discurso contra-hegemônico.

## **2. Gênero e políticas públicas: espaço para diversidade ou silenciamento de identidades?**

Educação e gênero são temas complexos por se inscreverem em embates com paradigmas homogeneizantes, mas, ao mesmo tempo, de extrema relevância para promovermos mais conhecimento e não permanecermos em reproduções discursivas vazias e excludentes. Por isso, este trabalho se propõe a analisar como alguns documentos oficiais concernentes à educação abordam tal relação.

Inicialmente, é interessante que conceituemos esse termo movente quanto a seus significados. Não podemos apreendê-lo a partir de uma visão de língua estanque, afinal, é por meio dos discursos que validamos o gênero. Para Butler (*apud* NIGRO, 2017, p. 123), “gênero é um conceito social culturalmente marcado e, juntamente com o termo sexo, historiciza o corpo, dissolvendo a dicotomia masculino/feminino”. Mais ainda: “é o discurso que acolhe o gênero e, portanto, não pode elucidar uma fixidez”.

Houve um caminho até se chegar a Butler: Simone de Beauvoir, Kristeva, Lacan já abordavam o termo, mas ainda levando em conta masculinidades e feminilidades, e não a construção social do gênero. Butler (2003) trata dos problemas pertinentes ao tema. Para ela, não existe a dicotomia sexo/gênero, visto que ambos são produzidos discursivamente e engendrados por poderes, e não meramente fatos naturais.

O gênero faz *performance*, entendida no processo de iterabilidade: uma repetição regularizada e restrita de normas. E essa repetição não é performada por um sujeito, autoriza e constitui a condição temporal do sujeito. Essa iterabilidade implica que a “performance” não é um “ato” [...] singular, mas uma produção ritualística, um ritual repetido sob e por meio do constrangimento, sob e por meio da proibição e do tabu, com ameaça do ostracismo [...] controlando e moldando a forma de produção (NIGRO, 2017, p. 128).

Dessa maneira, compreender de forma imprecisa e insuficiente tal termo pode trazer transtornos não apenas linguísticos, mas também sociais. Diante disso, tomar a escola como um *locus* produtor de diálogos interdisciplinares, a fim de se ampliarem as visões sobre o tema, é muito importante no sentido de uma pedagogia decolonial, haja vista que a pluralidade reconstrói o ser e os saberes que o constituem. A escola, nesse ínterim, pode ser espaço produtivo para questionar a legitimidade da cultura hegemônica, pois é um local em que os sujeitos estão em (trans)formação.

Por essa razão, a formação de professores e os documentos que norteiam as práticas escolares precisam trabalhar com tais temáticas, afinal estão na vivência do cotidiano escolar. Aqui, entendemos que o papel da educação não é apenas transmitir conteúdos previstos em uma proposta curricular, antes, é compreender e atuar considerando o processo socializador da instituição escolar. Nesse contexto, o diálogo entre gênero e educação “precisa ir além dos conteúdos programáticos e dos propósitos das diferentes disciplinas, ou seja, ultrapassar os muros da escola” (BITENCOURT, 2017, p. 163).

Diante disso, objetivamos analisar se há a menção acerca da temática gênero em dois documentos oficiais da educação para observar se, na condição de documentos oficiais reguladores da prática educativa, viabilizam discussões em torno do gênero e suas complexidades sócio-culturais. Partimos do pressuposto destacado por Bitencourt (2017, p. 165-166), para quem “a escola, como um espaço de discussão e participação democrática das várias identificações, poderá relacionar não apenas a diversidade, mas a diferença no seu contexto”.

A julgar pelas socializações primárias, a maioria dos sujeitos é vinculada a uma representação dicotômica e hierárquica de masculino e feminino. Assim, a escola e a prática cotidiana dos profissionais da educação seriam meios de se problematizar tais relações entre saberes e poderes, promovendo diálogos desestabilizadores perante a hegemonia corrente. Se a instituição pode ser uma ‘máquina’ que produz preconceitos e discriminações, ela também pode agir na contramão disso e desconstruir dicotomias entre homens e mulheres, por exemplo (BITENCOURT, 2017).

Com o intuito de observar se essas práticas são possíveis por meio dos respaldos legais relativos à educação, nossa pesquisa optou pela pesquisa documental, com a finalidade de descrever e entender como o tema se dá no âmbito textual/discursivo, tendo em vista que fora cogitada como hipótese inicial um silenciamento de sua

abordagem em algumas produções de sentido. Assim, os documentos selecionados foram a LDB e a BNCC.

A LDB nº 9394/96 foi criada a partir dos princípios presentes na Constituição Federal e é a legislação que delibera e regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do país. Sua última promulgação se deu em 1996 e vigora até os dias atuais. Em 2016, ela foi atualizada no que se refere ao currículo de Ensino Médio e Ensino Fundamental. Essa lei corrobora o direito à educação e institui os princípios e os deveres do Estado no domínio escolar, determinando suas responsabilidades, em gestão colaborativa, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Já a BNCC (2017) é um documento que determina os objetivos que os educadores precisam ter em mente ao organizar o currículo dos ensinos infantil, fundamental e médio., em torno de competências mínimas que os alunos devem ampliar no decorrer da educação básica. O objetivo é que os alunos cheguem ao final do processo conseguindo movimentar conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para definir exigências complexas da vida cotidiana, do íntegro exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Na primeira etapa de análise, buscamos textualmente a expressão “identidade de gênero” nos documentos citados; caso não fosse encontrada, seriam pesquisadas expressões/vocábulo correlatas/os ao assunto: identidade, diversidade, pluralidade. Na LDB, não há menção sobre “identidade de gênero”. A única ocorrência da palavra “identidade” remete às questões étnicas, no art. 78, inciso I, o qual trata da promoção à cultura e subsídio aos índios, por meio de programas associados de ensino e pesquisa, visando a oferecer educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Promover espaço para os povos indígenas é uma ação pautada na diversidade, mas esse ponto da pluralidade não é tão-somente o que esperamos materializado no documento.

Quanto ao vocábulo “diversidade”, aparece no artigo 3º, inciso XII, como um princípio a nortear o ensino, mas não menciona gênero, apenas faz referência às questões étnico-raciais; e no artigo 33, referindo ao ensino religioso e a garantia da diversidade cultural religiosa do país. Por fim, não há manifestação do léxico “pluralidade” em nenhuma parte do referido documento. Portanto, notamos que não há abordagem da questão de gênero na LDB e os pontos acerca da diversidade tratam apenas demandas étnico-raciais ou religiosas.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular, para fins metodológicos, escolhemos algumas partes do documento, devido à sua extensão e à área da qual tratamos aqui: ensino de línguas. Nesse sentido, mobilizamos a introdução, em que são definidas as competências e objetivos do documento, os marcos legais que o sustentam, seus fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo para implementação da BNCC; a etapa do Ensino Fundamental referente à Língua Portuguesa (doravante LP), com suas competências específicas; a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, de modo específico, abordando as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades; a etapa do Ensino Fundamental referente à Língua Inglesa, com suas competências; a Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, de modo específico, abordando os mesmos itens citados em LP.

Como resultado, constatamos, igualmente, que não há menção direta da expressão “identidade de gênero”, nem mesmo do termo gênero na concepção aqui tratada, pois, quando este vocábulo aparece, ele refere-se aos gêneros discursivos e textuais. Já as palavras “identidade” e “diversidade” emergem como competências gerais da BNCC:

Valorizar a *diversidade* de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] acolhimento e valorização da *diversidade* de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, *identidades*, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 09-10, grifos nossos)

A diversidade também é citada nos marcos legais e nos fundamentos pedagógicos que sustentam o documento, buscando adesão às Novas Diretrizes Curriculares que o Conselho Nacional de Educação promulgou em 2010, a fim de atender às demandas de atendimento à *pluralidade* e *diversidade* cultural. Além disso, os alicerces pedagógicos construídos buscam o desenvolvimento de competências para aprender conviver e aprender com as *diferenças*, a partir de uma visão *plural* que respeita as singularidades e *diversidades* (BRASIL, 2017, grifos nossos).

No item referente ao pacto interfederativo para implementação da BNCC, a diversidade e a identidade são citadas, tendo em vista autonomia dos entes federativos e a acentuada diversidade cultural, para que as escolas possam elaborar propostas pedagógicas considerando as várias identidades linguísticas, étnicas e culturais. O

intuito é promover a igualdade ao atender as singularidades, bem como a equidade ao reconhecer que a necessidade dos estudantes é diferente (BRASIL, 2017).

Ao se direcionar especificamente para a Língua Portuguesa, identidade e diversidade aparecem como competências para a área de linguagens: “[...] reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 63); também para Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, “reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017, p. 85).

Ao tratar das práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades em Língua Portuguesa nos Anos Finais (6º ao 9º Anos), mencionam-se diversidade e identidade a partir das práticas de leitura no campo artístico-literário, buscando reconhecê-las, valorizá-las e respeitá-las nesse âmbito “[por meio] da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2017, p. 154).

Por fim, referente à Língua Inglesa (doravante LI), houve a menção das palavras “identidade” e “diversidade” no eixo da dimensão intercultural do ensino, considerando a interação como constituinte das identidades, as quais são abertas e plurais. Além disso, são citadas nas competências para LI no Ensino Fundamental, considerando que permitem uma comparação entre LI e língua materna, ressaltando suas diferenças e singularidades. Portanto, a comunicação constrói identidades nesse mundo globalizado, a partir da imbricação entre língua, identidade e cultura (BRASIL, 2017).

Mediante as constatações, observamos que há uma dimensão discursiva favorável à diversidade na BNCC, ou seja, existe um grupo de normas que governa o funcionamento dos enunciados, “ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia” (FOUCAULT, 2008, p. 82). Afinal, como foi descrito, há o uso dos termos *identidade*, *diversidade* e *pluralidade*, inclusive em outras áreas de conhecimento, as quais não foram aqui descritas devido ao recorte metodológico; materializa-se muito, mas mascara-se nessa visão plural, um de seus aspectos (a identidade de gênero), em função do tratamento de outros (religião, raça, etnia, linguagem, por exemplo).

Nas formações discursivas estabelecem-se os regimes de verdade conforme dadas relações de poder. Nesse viés, percebemos que, embora haja uma “defesa” do olhar para a diversidade, considerando as próprias demandas sociais da atual conjuntura, não se declara em nenhum momento sobre a diversidade de gênero. Todas as outras, ou pelo menos a maioria delas, são mencionadas: a étnico-racial, a linguística, a cultural, a geográfica, a social, mas há uma resistência em mencionar a terminologia “gênero”. Para Nigro (2017, p. 122), “Talvez seja uma das razões por que a população, em geral, desconheça e não legitime o termo”, já que ele é apagado em um documento oficial.

Então, a que se deve esse silenciamento? Primeiro, há de se ponderar que o silenciamento, aqui, não acontece pela falta de referência ao assunto, mas sim pelo excesso. Segundo Orlandi (2002, p. 12), “há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito”. Dessa maneira, se diz muito em defesa da diversidade, mas se omite um ponto específico dela: o gênero; e não o dizer significa muito, pois produz sentidos que estão engendrados por relações de poder.

Isso é um mecanismo discursivo para legitimar e perpetuar o padrão de desigualdades e preconceitos relativos ao tema, ainda que se mencione respeito e valorização em várias partes do documento, pois a linguagem supõe “a transformação da matéria significativa por excelência (silêncio) em significados apreensíveis, verbalizáveis. Matéria e formas. A significação é um movimento” (ORLANDI, 2002, p. 35). Ou seja, não dizer não é um acidente de linguagem, mas o núcleo do seu próprio funcionamento: ainda há interdições temáticas sobre gênero, identidade e pluralidade, além de polêmicas e arenas ideológicas controversas a respeito de como podem e devem ser ditos os enunciados aplicados ao discurso escolar.

Nesse ponto, portanto, vê-se um entrave ao desenvolvimento de uma política decolonial no que se refere às questões de gênero. Ao entender o silêncio como fundante, compreendemos como esses mecanismos subjetivam docentes, uma vez que esses profissionais se constituem na rede complexa de relações entre verdade, saber e poder. Não obstante, a construção das identidades é intermediada por práticas discursivas que legitimam os processos de subjetivação e o documento oficial (BNCC) deveria ser um exemplo disso.

O silenciamento considera que “o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo

‘outros’ sentidos. Isto produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos” (ORLANDI, 2002, p. 55). Por esse motivo, compreendê-lo não significa “traduzi-lo”, mas avaliar os processos de significação que ele coloca em jogo.

O gênero tornou-se, na atualidade, uma agenda política. Há uma onda de movimentos ativistas conservadores que buscam barrar ações questionadoras de padrões instituídos por uma visão eurocêntrica. Dessa forma, para qualquer tentativa de desconstrução das binaridades, há uma reação para preservá-la, geralmente fundamentada pelo cunho religioso sob o padrão europeu: o cristão.

No final do século XX e início do século XXI, muitas pesquisas irromperam voltadas ao tema gênero e educação, as quais vêm demonstrando cada vez mais a necessidade de sua abordagem, para que continuemos “a estudar, a ensinar, a trazer as discussões de gênero para a comunidade” (NIGRO, 2017, p. 131). Como questiona a autora, a ideologia “dos estupros, dos maus tratos a mulheres, aos homossexuais, [...] já estabelecida, precisa ser mantida?”.

A manutenção de mecanismos que, por meio do excesso de palavras, silenciem outros pontos de embates ideológicos, constitui-se como entrave para se decolonizar o ser, o saber e o poder, haja vista que, ao controlar o palco de significação social e disseminar representações binárias de gênero ou não tratar de sua desconstrução, tal categoria atua como forma de docilizar os corpos e normalizar condutas, sob o padrão de poder eurocêntrico.

### **Considerações finais**

A pesquisa teve por escopo analisar como políticas públicas, a partir de documentos oficiais, favorecem ou interditam práticas educativas que possibilitam a problematização de padrões identitários correntes na perspectiva dos gêneros e as redes de poder envolvidas nessas relações. O tema faz-se pertinente pela necessidade de expectativas éticas e de alteridade na educação linguística com vistas a agenciar um ensino baseado em uma pedagogia decolonial, ensejo para o qual encaminha-se este trabalho.

Os documentos analisados e o modo como foram textualmente construídos revelaram um silenciamento do gênero em tais documentos (LDB e BNCC). Embora tenhamos notado a menção e a defesa pela diversidade, citam-se e colocam como ponto

a ser debatido no lócus educativo e como item norteador das práticas didático-pedagógicas as várias identidades (étnicas, culturais, linguísticas), mas não necessariamente a de gênero.

Portanto, diante de tais verificações nos dois documentos analisados com o recorte feito, podemos dizer que eles não favorecem a prática educativa decolonial, uma vez que essa perspectiva busca desestabilizar os padrões de poder e de saber como dispositivos homogeneizantes, mecanismos biopolíticos de uma anátomo-política do corpo esquadrihado para operar conforme o controle institucional (como o estatal e o escolar) e regular a si, por meio de um biopoder. O questionamento, a mudança, a interferência, a ação e a concepção de condições radicalmente distintas das instituídas pelo colonialismo são práticas de resistência ao agenciamento discursivo que operam a diferença e a valorização da pluralidade, em detrimento dos preconceitos tão arraigados sócio historicamente. Assim, silenciar abordagens que combatem as práticas discursivas coloniais, naquilo que se refere ao gênero especificamente, é uma forma de conter a ameaça às verdades emergentes dadas pelos saberes atrelados aos poderes estabelecidos pela colonialidade, a qual subalternizou sujeitos e conhecimentos, causando sofrimento humano à subalternidade.

Ao mesmo tempo, tal resultado mostra como os mecanismos de poder atuam nas discursividades e como é importante se discutirem tais problemáticas que abarcam os campos sociais, identitários e epistemológicos. A meta decolonial é desvincular a construção de saberes e poderes advindos disto, das formas de hegemonias no interior das quais a educação demonstra funcionar, não obstante ela também seja campo para as resistências.

## Referências

BITENCOURT, Silvana Maria. Gênero e educação: diferenças sim! Desigualdades não! In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize; NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. (orgs). *Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação*. Homenagem à João W. Nery. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017. p. 155-167.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.



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

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade: vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. v.1. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos).

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Humanistas, 2004. [S.l.] p. 23-130.

\_\_\_\_\_. *Desobediência Epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Colección Razón Política. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. p. 09-17.

MILANEZ, N. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO, P. (orgs.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.

NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. Vamos falar de gênero! In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize; NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. (orgs.). *Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação. Homenagem à João W. Nery*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (orgs). *Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-192.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Letras, 2009. p. 12-42.