

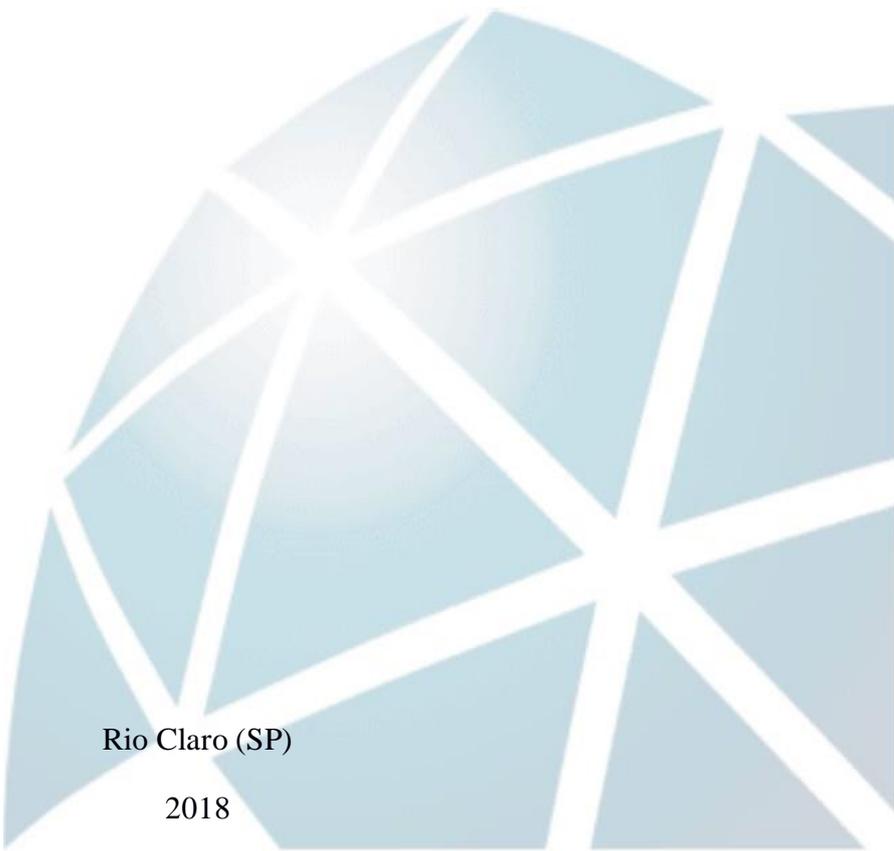
---

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias

---

PAULA PIZZIRANI MAROLA

GÊNERO E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: EDUCAÇÃO PARA  
TODOS?



Rio Claro (SP)

2018

Paula Pizzirani Marola

GÊNERO E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: EDUCAÇÃO PARA  
TODOS?

Dissertação apresentada ao PPG- DEHUTE,  
como requisito para o nível de Mestrado, na  
linha de pesquisa: Tecnologia, Corpo e  
Cultura, no Instituto de Biociências, da  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, sob  
orientação do Prof. Dr. Carlos José Martins.

Rio Claro (SP)

2018

379.81 Marola, Paula Pizzirani  
M354g Gênero e Plano nacional de educação no Brasil: educação  
para todos? / Paula Pizzirani Marola. - Rio Claro, 2018  
158 f. : il., figs., gráfs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Carlos José Martins

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Plano nacional de  
educação. 3. Gênero. 4. Políticas públicas. 5. Planos de  
educação. I. Título.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: GÊNERO E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: EDUCAÇÃO PARA TODOS?

**AUTORA: PAULA PIZZIRANI MAROLA**

**ORIENTADOR: CARLOS JOSE MARTINS**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. CARLOS JOSE MARTINS

Departamento de Educação Física / Instituto de Biociências - UNESP - Rio Claro - SP



Profa. Dra. KARLA ADRIANA MARTINS BESSA

Núcleo de Estudos de Gênero Pagu / Universidade Estadual de Campinas - Campinas - SP



Profa. Dra. VIVIANE MELO DE MENDONÇA

Departamento de Ciências Humanas e Educação / Universidade Federal de São Carlos - Campus de Sorocaba - SP

Rio Claro, 27 de abril de 2018



## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é dedicado ao ensino público, sem o qual nada disso seria possível.

Dedico ainda este trabalho à política de cotas que no ano de 2008 viabilizou minha entrada na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar onde pude cursar a graduação em psicologia. Essa formação foi responsável por gerar em mim a inquietude que me acompanha desde então e que me levou ao mestrado. Agradeço também a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Unesp, instituição pública que me acolheu e tornou possível a realização desta pesquisa. Por fim, agradeço ao Prof<sup>o</sup> Dr. Carlos José Martins, que desde o primeiro encontro me ajudou a criar as possibilidades para transformar meus questionamentos e angústias em problemas de pesquisa; à Prof<sup>a</sup> Dr. Karla Adriana Martins Bessa e à Prof<sup>a</sup> Dr. Viviane Melo de Mendonça pelo carinho e cuidado que dedicaram a esse trabalho; à minha mãe, a mulher mais porreta que eu já conheci; ao meu pai, que sustenta com toda a classe e tranquilidade estar ao lado de mulheres porretas; ao Lucas e a Michelle, as partes de mim que mais adoro, me aguentam e incentivam; à Táhcita que sempre me ensina o que é amizade e que me tornou sensível a questões que antes eu não era capaz de enxergar; ao Marcos, que chegou nos quarenta e cinco minutos do segundo tempo e tornou o jogo uma bela festa.

“A perfect gift. A girl trapped in a box.

She only dances when someone opens the lid, when someone else winds her up.

If this is a story I'm telling, I must be telling it to someone.

There's always someone, even when there's no one.

I will not be that girl in the box”

(Trecho retirado da série televisiva “The handmaid Tale”, adaptação do livro de Margaret Atwood “O conto de Aia”)

[...] Talvez como uma noção travessa de que as coisas não são desta ou daquela maneira, de que apenas aceitamos as coisas como se fossem desta ou daquela maneira, um gosto por toda incerteza e ambiguidade, um gozo jubiloso consigo próprio na estreiteza e no sigilo arbitrários de um recanto, no demasiado próximo, na fachada, no aumentado, diminuído, deslocado, embelezado, um gosto consigo próprio na arbitrariedade de todas essas expressões de poder

Nietzsche, 2002, p.170

# **GÊNERO E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: EDUCAÇÃO PARA TODOS?**

PAULA P. MAROLA; CARLOS JOSÉ MARTINS

## **RESUMO**

O presente trabalho teve por objetivo investigar a problemática em torno da presença ou não, do conceito de gênero no último Plano Nacional de educação, tendo como parâmetro a função das políticas públicas na democratização do acesso a direitos. A votação do último Plano nacional de Educação PNE 2014 foi palco de acirrados debates referidos à inserção do termo gênero nesse documento. Pôde-se observar, no entanto, a notória dificuldade no estabelecimento de um diálogo mais fundamentado. Nosso problema de pesquisa versou sobre a disputa em torno dos sentidos da categoria gênero que implicou em alterações no texto do PNE 2014 e que constituiu o cerne das controvérsias em torno do tema. O método consistiu na análise documental dos últimos Planos Nacionais de Educação, bem como um levantamento dos principais discursos enunciados por tomadores de decisão nesse âmbito. Procuramos situar os contextos políticos específicos de retirada ou inserção do termo; elaborar um mapeamento dos principais atores sociais, processos decisórios e discursos utilizados, traçando desse modo, conexões com processos e movimentos políticos implicados nessa disputa.

**Palavras Chave:** Gênero. Políticas Públicas. Planos de Educação.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the issues surrounding the presence or absence of the concept of gender in the National Education Plan (this plan refers to a document, an education law who defines the use of education grant). This study has as parameter the role of public policy in the democratization of civil rights (e.g: the constitution). In recent months public educational policies were the scene of fierce debates regarding the inclusion of the term gender in education plans. However, it was observed the notorious difficulty in establishing a more informed dialogue. The method consisted in documentary analysis of the last National Education Plans, as well as a survey of the main discourses enunciated by decision makers in this scope. We seek to situate the specific political contexts of withdrawal or insertion of the term; To draw up a mapping of the main social actors, decision-making processes and discourses used, thus mapping out the processes and political movements involved in this dispute. Through documentary analysis, the objective was to broaden the discussion beyond the educational field by pointing out its implications in the formulation of public policies and in the field of human rights.

Keywords: Gender. Public Policy. Human Rights.

## SUMÁRIO

	Páginas
1. Autobiografia	
1.1 Motivações e trajetórias pessoais: um encontro com o tema de pesquisa	
2. Introdução.....	1
3. Referenciais teóricos.....	16
4. Justificativa.....	17
5. Objetivo. ....	19
6. Metodologia.....	21
Capítulo 1: PNE, histórico e influências Globais.....	24
1.1 Gênero, Planos de educação e Políticas Públicas: Um panorama geral.....	27
1.2 Marcos e conquistas políticas na intersecção gênero e educação.....	32
Capítulo 2: Gênero e Estado: os usos ideológicos e políticos da religião.....	34
2.1 Privilégios vs conquistas de direitos?.....	41
Capítulo 3: Onde está o gênero nos planos de educação afinal?.....	43
3.1 PNE 2001.....	44
3.2 PNE 2011- Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010.....	55
3.3 PNE 2014.....	58
Capítulo 4: Mapeamento dos principais atores no âmbito da votação do PNE 2014-2024.....	63
Resultados .....	70
Capítulo 5: Análise das categorias: “Medo e Infância”.....	98
5.1 Você tem medo de quê? Gênero, intersecções e questões.....	98
5.2 Pânico Moral.....	100
5.3 Infância e ideologia de gênero.....	102
5.4 Gênero, uma categoria em disputa. Novas questões para problemas antigos?.....	106
5.5 Gênero e novas demandas: Nome Social.....	109
5.6 Infância, gênero e intolerância.....	111
6. Discussão.....	120
7. Considerações Finais.....	122

## APRESENTAÇÃO

O Texto que se segue foi elaborado a partir de problemas, e aqui, é importante que a palavra “problemas” seja lida no melhor sentido Butleriano (2003), ou ainda, no sentido dado por Azerêdo (2010), que em sua tradução de Butler, preferiu a palavra encrenca, uma vez que para ela, essa palavra “expressa melhor o que gênero faz conosco, para além de simplesmente nos trazer problemas”.

Estudar gênero acarretou o enfrentamento de encrencas diversas, de modo que, de fato, o texto a seguir é parte dessa encrenca, assim como é parte de um contexto de demandas, negociações e infelizmente de retrocessos em políticas públicas. Tal contexto, além da inquietação e curiosidade da autora e de seu orientador, justifica sua entrada de vez na encrenca de gênero, que neste caso específico vem relacionada a alterações em políticas educacionais. Como aponta Butler, uma vez que se entende que a encrenca é inevitável, o que resta é saber o que fazer com ela e a melhor maneira de estar com ela. Assim, compreendemos desde o início, o encontro com o tema desta pesquisa, como uma boa encrenca.

Pode-se afirmar que tudo o que se segue nas próximas páginas teve início com a seguinte dúvida: “Por que o termo gênero incomoda?”. Tal dúvida não surgiu ocasionalmente, ela foi provocada por um determinado contexto. O evento que deu visibilidade a ela concerne à elaboração e votação do último Plano Nacional de Educação, o PNE 2014. As diversas manifestações que circunscreveram este documento, que aconteceram tanto em âmbito nacional quanto em votações de planos municipais e estaduais de educação (PMEs e PEEs), deixaram claro que havia nesse momento e, em escala estrutural, um incômodo relacionado ao uso do termo gênero.

Grupos diversificados formados por sujeitos representando instituições religiosas, por pessoas vinculadas a movimentos sociais como a Associação LGBT, por feministas, grupos de movimentos estudantis entre outros foram os principais manifestantes deste cenário; estas manifestações que chegaram às mídias sociais, mostravam sessões da câmara dos deputados como verdadeiros palcos de disputas, com uma atmosfera geral de conflito. É verdade que tais discussões e movimentações acaloradas poderiam ser produtivas, no entanto, como em toda disputa na qual as opções favoráveis ou contrárias são tidas como as únicas possíveis, o que se presenciou foi um rebaixamento do diálogo. Os gritos dos manifestantes, transformados neste contexto em dois lados opostos indicavam a surdez para a discussão ampliada e a impossibilidade de conversa; ainda que usassem os mesmos termos, foi se tornando visível

que os manifestantes não falavam a mesma língua , principalmente no que diz respeito a significação conferida a gênero.

Um dos resultados dessas manifestações foi a retirada do termo gênero na versão final do documento do PNE 2014. Tal retirada é o efeito complexo de um contexto de mudanças sociais ocorridas em um longo período de tempo; diz respeito às mudanças na significação possível inferida à palavra gênero e ao surgimento de novos sujeitos como sujeitos políticos e de direitos. Retirar de um documento de educação a palavra gênero, como resposta às manifestações, tem, no entanto, um efeito ambíguo. Essa ação reiterou uma noção de gênero como algo ameaçador. Se por um lado isso parece apontar uma fraqueza, no sentido que nos cabe questionar: “como pode ser possível que se retire um termo como gênero de um documento de política pública de educação?”, por outro, aponta justamente sua força e potencial crítico: “Gênero se tornou um termo tão forte, capaz de produzir tamanhas mudanças e abarcar tantas significações, que é visto como ameaça a uma ordem estabelecida”.

Perguntar “Por que o termo gênero incomoda”, então levou inevitavelmente a outras questões: “Por que incomoda nesse contexto específico?”, “Incomoda de modo igual todos os sujeitos envolvidos?”, “Quais os sujeitos que se incomodam e os que enunciam em seus discursos?”. A hipótese de que novos sujeitos políticos induziram novas reações, sendo uma delas as manifestações contrárias a gênero, demandou novos olhares e referenciais teóricos. A própria noção de que sujeitos podem entrar em cena, ou seja, a noção de que essa categoria sujeito não é distribuída a todos de modo igualitário, que para alguns ela só é conquistada através de lutas infundáveis, levou a um referencial que abarcasse as noções de construção, desconstrução e de poder como relação que foi o fio condutor desse trabalho.

Coube também questionar o próprio gênero como eixo desta disputa, neste sentido a noção de disputa foi fundamental por indicar que há algo que se quer e um conflito entre quem o terá. Cabia então perguntar se o que se disputava era realmente o gênero, os significados atribuídos a ele ou se gênero serviu como “bode expiatório” de disputas muito mais relacionadas à precarização de escolas públicas, privatizações, tomada de poder da Igreja de diferentes serviços tanto na saúde como na educação. Assim, se a pesquisa começou tendo como gênero seu ponto de partida, a cada aprofundamento se tornou impossível parar por aí, gênero não era o ponto de chegada desta discussão, porque não é o gênero que está em disputa. Olhar para os regimes de verdade que permitem atribuir este ou aquele significado desvinculou a pesquisa do próprio significado em si, não é ele que está em jogo.

Por tratar-se de uma política pública educacional o foco no Plano Nacional de educação abriu brechas para que se questionasse a própria educação. O campo educacional foi

fértil para fomentar um discurso de pânico moral que trouxe o famigerado e ficcional conflito entre família e Estado, que posto de forma simples, questiona: quem decide pela educação de nossas crianças? Questão que não só permite que a criança seja trazida como o ser vulnerável que deve ser protegido como coloca o indivíduo em contraste com a sociedade. Quem decide o que a escola deve ensinar? A sensação de falta de controle diante dessa questão fomenta o pânico moral na esfera individual.

O texto que segue, cabe dizer, é, assim como os conceitos sobre os quais se debruçou, fruto de seu tempo, historicamente datado, portanto, limitado e perecível. Possui influência da autora que o escreve e não pretende qualquer neutralidade. É o relato sistematizado e organizado de ideias, conversas, leituras, análises de documentos, noites debruçadas em textos ou na frente do computador, a respeito de uma questão pontual que surge em um contexto específico.

As ligações possíveis entre as mudanças de significações do termo gênero, os novos sujeitos sociais demandando direitos civis e as disputas nas formulações de documentos das políticas públicas constituem o cerne que motivou este trabalho. Se em alguns momentos a autora assumiu e observou sua influência nele, agora é ela que se sente influenciada, o texto constituído também constrói sua autora; e o que segue é parte desse perder-me e de tantos que atravessaram comigo esse percurso.

## **AUTOBIOGRAFIA**

### **Motivações e trajetórias pessoais: Um encontro com o tema de pesquisa**

Durante nossa formação é muito comum que sejamos ensinados que a ‘impessoalidade’ e a ‘neutralidade’ são atributos essenciais de um bom pesquisador e que esse é o único modo de se adentrar legitimamente nas tramas do discurso científico. Ao longo da história essa forma de pensar sobre a construção do conhecimento teve sua fase de ascensão, porém passou a ser fortemente questionada. Atualmente existem diferentes correntes de pensamento que buscam fazer ver que este não é o único meio de se falar em nome da ciência, e que, aliás, termos como ciência, legitimidade e verdade, têm sido eles mesmos, amplamente questionados.

A ciência retirada de seu altar, a denúncia das relações entre saber e poder, bem como uma visão da linguagem que não a compreende como instrumento de comunicação de relações que a antecedem, mas sim, como criadora e criatura de tais relações no sentido mais performativo possível, são algumas das influências nada neutras desse trabalho.

A descrição de uma trajetória que levou ao encontro da autora com o tema dessa pesquisa é, então, uma forma de narrar que trata de modo nada impessoal a questão de pesquisa e a breve descrição de uma autobiografia. Aqui, é nesse sentido, a forma de fazer uma história, admitindo que não exista “A História” ou uma única história, mas que toda história é um recorte e um relato determinado por uma moldura, uma lente, um olhar e um momento.

Formada em psicologia fui convidada por um amigo advogado a palestrar para um grupo de católicos, participantes do conselho de leigos de sua igreja em uma cidade do interior de São Paulo. Tal grupo era bastante influente nas decisões políticas desse município. O convite não era para uma fala qualquer, pediram-me que esclarecesse em alguma medida o que era afinal o conceito de gênero.

Essa demanda me pareceu estranha. No primeiro momento não compreendi porque um grupo de católicos, todos eles homens de meia idade, classe média alta, influentes na cidade em que residiam estariam interessados em discutir gênero. Eu já havia, nesse período, estabelecido uma relação de grande interesse pelo tema, por isso aceitei o convite com a

maior animação e gratidão possíveis, porém, tinha mais facilidade em compreender o meu interesse do que o daqueles que me requisitavam a palestra, pois eu era mulher, estudante, cotista em universidade pública em curso na área de humanas.

Fui então informada que o recente e urgente interesse por gênero advindo de tal público se devia à votação do plano municipal de educação. O plano seria votado em breve e o grupo achava que era necessário alguém explicar o que afinal era gênero, até porque este termo estava causando grande alarde no plano nacional e aparecendo na grande mídia em proporções pouco vistas antes. Logo percebi que a demanda era feita por indivíduos que tinham pouco ou nenhum conhecimento do termo em sua construção política e acadêmica, vinculado ao movimento feminista e a luta por direitos. A percepção era que se criaria um movimento de “polemizar” o tema gênero. Tal polêmica, nesse sentido, materializou-se em diversas manifestações que vinham do plano nacional e chegavam aos municípios e que diziam respeito às mais variadas interpretações do que seria gênero, dando a esse termo um tom ameaçador, conferindo-lhe um caráter de “destruidor” da família e da ordem social, caso o tema fosse abordado na educação.

No dia da realização da palestra, após uma breve explanação sobre o conceito de gênero, tive o microfone retirado por um indivíduo, que ficou indignado com o que fora dito: conceitos amplamente discutidos e abordados, principalmente por feministas, com maior força a partir das décadas de 60 e 70. O que para mim parecia uma breve fala sobre um tema, que partia de textos, que inclusive não me pareciam tão atuais, chegou como uma afronta aos ouvidos de alguns presentes. A palestra foi encerrada, não sem alguma confusão e protestos, deixando em mim uma inquietação.

A distância entre academia e a fala de indivíduos influentes nas decisões políticas de seus municípios me pareceu um abismo extremamente perigoso para as políticas públicas e eu me senti retirada da bolha que construímos com tanto cuidado no processo de formação escolar e universitária. A variedade de interpretações dadas à categoria gênero, às implicações que tais interpretações têm no dia-a-dia de diferentes indivíduos e o rebaixamento do diálogo frente ao tema, considerando a formulação de políticas e o papel das políticas públicas, estes foram os eixos que marcaram todo o encontro com o problema de pesquisa. O encontro com o orientador Carlos José Martins e com o programa de pós-graduação em desenvolvimento humano e tecnologias tornaram possíveis que tais inquietações fossem traduzidas em uma pesquisa sobre o tema.

## *Militância*

Um dos objetivos deste trabalho se relaciona à tentativa de mapear os principais atores e tomadores de decisão no âmbito do PNE 2014. Tal objetivo, juntamente à vivências pessoais e contatos com demais pesquisadores levou a pesquisadora a participar ativamente de congressos, debates, simpósios e demais eventos sobre o tema gênero e educação.

Tais participações, por sua vez, acabaram por propiciar a inserção da pesquisadora em uma ONG que atua na promoção dos direitos sexuais e reprodutivos no município de Campinas- SP. A decisão de estudar um tema de pesquisa e em consequência a imersão do pesquisador no desenvolvimento do problema levantado leva por vezes a caminhos que o próprio pesquisador não poderia anteceder ou prever. Ainda que se preze pelo rigor científico no sentido mais estrito do termo, por meio da utilização de metodologias de pesquisa o fator de imprevisibilidade e o surgimento de demandas levam o pesquisador a recorrer a diferentes ferramentas, bem como a necessidade de rever os métodos previamente definidos. Tal flexibilização muitas vezes deixa de ser descrita pelo pesquisador como parte da pesquisa. Neste sentido a inserção e participação em uma ONG e na militância em favor das diversidades sexuais e de gênero, foi considerada parte da pesquisa e, por que não dizer só foi possível devido a ela.

A ONG chamada Reprolatina, nome que evidencia a ligação desta entidade com a América Latina, fato que se deve principalmente por sua fundadora e diretora, Margarita Diaz, ser de origem chilena e ter atuado desde muito cedo em militâncias pelos direitos sexuais e reprodutivos nos países sul-americanos.

A Reprolatina atua por meio do conceito de Advocacy e tem como lema principal a formação de lideranças e protagonismo jovem em todo o país. Desse modo, sua equipe atua realizando capacitações pontuais promovendo, por meio de projetos financiados, a participação de jovens e sua atuação nas pautas referentes a direitos sexuais e reprodutivos. Os últimos projetos, nos quais se deram a participação da pesquisadora, foram financiados pelo IPPF- International Planned Parenthood Federation- Região do Hemisfério Ocidental (IPPF-RHO), órgão internacional que atua com planejamento familiar. Um dos projetos teve por objetivo a capacitação de jovens para atuarem em seus municípios reivindicando voz e conhecimento do projeto político pedagógico de suas escolas, demandando assim a inserção nos mesmos, das questões referentes à diversidade sexual e de gênero e à saúde sexual e reprodutiva. O outro projeto mais pontual teve intenção de incidir na votação do PEE, plano Estadual de educação do Estado de São Paulo.

Os dois projetos envolveram a criação de uma rede, intitulada rede de jovens pela educação integral em sexualidade (JEIS), a rede foi criada com a intenção de manter os objetivos dos projetos mesmo após a finalização dos mesmos e o término do financiamento, ela visou criar espaços tanto físicos quanto digitais que possibilitassem discutir e construir estratégias de Advocacy para promoção e defesa da Educação Integral em Sexualidade nas escolas, bem como garantir a permanência dos temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no Plano Estadual de Educação do estado de São Paulo.

O segundo projeto caracterizou-se na materialização das demandas referentes ao PME na forma de um manifesto. Este manifesto foi publicado em redes sociais e enviado a cada um dos deputados do Estado pedindo sua assinatura. O envio foi realizado após ligação telefônica no gabinete de cada um destes deputados para garantir seu recebimento.

Além disso, foram realizadas duas reuniões na cidade de São Paulo, uma delas com representantes da Secretaria Estadual de Educação e a outra o deputado Sr. Luiz Paulo Teixeira Ferreira, mais conhecido como Paulo Teixeira (PT), ressalta-se, no entanto que no dia agendado o deputado não pôde comparecer à reunião e foi representado por seu assessor responsável por seu escritório e comitê em São Paulo. A reunião foi breve, primeiramente foi realizada apresentação do manifesto e preocupações da ONG, bem como da militância juvenil que ela busca representar referente às atuais perdas políticas, em documentos e agendas, no que diz respeito às diversidades sexuais e de gênero e principalmente no eixo gênero e educação. Diante dessa primeira apresentação o assessor fez questão de pontuar o apoio do deputado Paulo Teixeira a essas manifestações e seu voto contrário a retirada de termos gênero dos planos nacional, estadual e municipal de educação. O assessor ainda apontou a forte influência da bancada evangélica, reafirmando que as maiores pressões para concretização de retrocessos nas políticas públicas têm vindo de seus representantes no senado.

O manifesto escrito pela pesquisadora devido a sua participação e inserção na ONG segue como apêndice no final deste trabalho e apresenta-se uma breve descrição das reuniões realizadas.

## **Participação em Reunião com membros da secretaria Estadual de Educação- discussão sobre currículo/BNCC e a retirada do termo gênero no PNE 2014**

Reunião com membros da Secretaria Estadual de Educação- Núcleo de Inclusão Educacional e Gestão da Educação Básica, ocorrida no dia 22/02/2016 às 10h na Secretaria de Estado da Educação, Largo do Arouche, 302. 12º andar.

- Thiago Teixeira Sabatine, do Núcleo de Inclusão Educacional
- Édina dos Santos Rosa, diretora do Ninc (Núcleo de Inclusão educacional)

A reunião foi realizada por iniciativa da ONG, na qual a pesquisadora atuava como consultora voluntária na data referida. Por meio da ONG, criou-se a rede de "Jovens pela Educação Integral em Sexualidade" (JEIS) da qual a pesquisadora também era membro. Tal rede atuava por meio de um projeto de advocacy em parceria com a ONG Reprolatina e IPPF. Esse projeto procurava incidir politicamente em duas frentes: uma mais localizada, avaliando como (e se) o tema da sexualidade e diversidade de gênero é abordado pelos professores em escolas públicas do município de Campinas, e outra frente que procurava realizar uma incidência política relacionada à BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e para a votação do Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (PEE). Atuando na segunda frente, referente à BNCC e PEE, a pesquisadora trabalhou na criação de métodos, para dar visibilidade à importância da participação social na consulta popular da BNCC (que ficou aberta para sugestões e críticas da sociedade civil até dia 15 de março de 2016). Para que tal ação de visibilidade fosse alcançada, foram utilizadas mídias sociais (como facebook) com intuito de divulgação da informação e sensibilização para o tema. Neste contexto, o plano idealizado pela rede consistia em fazer o tema da BNCC “viralizar”<sup>1</sup> nas redes sociais. Outra ação foi redigir um manifesto sobre a importância da manutenção de temas de gênero e diversidade sexual no PEE. O manifesto foi enviado para cada um dos 92 deputados do Estado de São Paulo.

A reunião teve como propósito informar os membros da Secretaria de Educação sobre nossas ações e perguntar em que medida eles poderiam ser nossos aliados. Apesar de a

---

<sup>1</sup> Termo usado para se referir a algo que se torna muito popular ao ser excessivamente compartilhado em redes sociais

reunião se referir a outros projetos, importantes informações recebidas ali, apontaram questões relevantes para a pesquisa de mestrado da candidata.

Quando a pesquisadora se apresentou e falou seu tema de pesquisa, os membros da secretaria: Thiago Sabatine e Edna Rosa foram receptivos e elogiaram a abordagem de pesquisa, que consideraram atual e relevante, porém, fizeram um apontamento que parece muito pertinente: ressaltaram que acham estranho tamanha polêmica em torno de planos de educação. Como apontaram os planos de educação não determinam o currículo. Sendo assim, apesar de considerarem o fato da retirada do termo gênero de alguns planos, algo digno de ser analisado (principalmente por seu caráter político), afirmam que a temática de gênero e diversidade sexual estaria garantida no currículo por meio dos PCNS (parâmetros curriculares Nacionais) e pelos cadernos, responsáveis pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Nesse sentido, tanto Thiago quanto Edna pontuaram que seria muito mais preocupante se a BNCC fosse elaborada sem a contemplação das questões de gênero e sexualidade, uma vez que esta sim, alterará o currículo.

É interessante, portanto, questionar porque a questão dos planos teve tanta visibilidade e a BNCC, aberta a consulta pública e sendo elaborada no mesmo período, teve tão pouca visibilidade e atenção das diferentes mídias.

# 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas assistimos a uma crescente inclusão de questões de gênero no rol de conquistas de direito e cidadania. Tal fenômeno pode ser atribuído à crescente percepção de que questões dessa ordem compõem legitimamente uma esfera mais ampla que diz respeito às lutas contra intolerâncias e discriminações em um Estado laico e democrático de direitos. Em nome das garantias que tal Estado deve prover contra intolerâncias e discriminações de classe, raça, bem como de crenças religiosas, considerando os princípios que regem o Estado de direito, tais como: garantia do exercício dos direitos sociais e individuais, liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça em uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, entende-se que violações a quaisquer dessas esferas constituem uma ameaça às demais, uma vez que atenta contra um princípio geral e por extensão ao próprio Estado de Direito.

O objetivo central desta pesquisa é a problematização das reações que culminaram com a retirada do termo gênero do último Plano Nacional de Educação (PNE 2014). Tais reações podem ser consideradas a expressão importante de um longo e complexo histórico de enredamentos e significações que circundam o conceito de gênero, principalmente no que tange seu valor como conceito político de crítica social. Elas se referem a uma diversidade de manifestações protagonizadas por diferentes atores durante a formulação e votação pertinentes ao PNE e que evidenciaram uma notória dificuldade no estabelecimento de um diálogo mais fundamentado sobre o tema. O exemplo mais contundente dessa dificuldade manifestou-se no uso da expressão “ideologia de gênero”, cuja expressão foi amplamente utilizada por grupos que se manifestaram contrários à inserção do termo gênero em tal documento, e evidencia, além de uso estratégico do conceito de ideologia, uma confusão com relação ao conceito de gênero.

Considerando-se como pano de fundo de nossa questão de pesquisa, a função das políticas públicas na democratização do acesso a direitos. Entendendo, portanto, que a discussão de gênero academicamente fundamentada é essencial na educação, uma vez que este conceito é peça chave no que se refere à promoção da equidade, do direito à diferença e à garantia dos direitos humanos, interessa-nos interrogar quais foram os processos que inviabilizaram o aprofundamento do diálogo com vistas a deliberações que contemplassem

parâmetros mais democráticos.

A hipótese eixo central desta pesquisa é que houve uma acirrada disputa em torno do significado atribuído à palavra gênero. Tal disputa é verificada por meio da análise dos textos das leis e da transcrição e sistematização de falas, proferidas por atores chave nas reações públicas recentes com relação ao PNE. A retirada do termo gênero desse documento, nesse sentido, é um forte indício dessa hipótese. Os novos significados atribuídos a esse termo e os novos sujeitos vinculados a ele e que começam a aparecer na cena política, com demandas próprias e conquistando algum espaço nas agendas, configuram o cenário das reações intolerantes, do discurso de ódio e da censura.

Os Planos de Educação, bem como as demais políticas públicas educacionais no Brasil devem ser elaborados de modo a refletir e dar concretude aos direitos elencados na Constituição Brasileira. Essa, por sua vez garante, entre outros: a Dignidade humana; Cidadania; Pluralismo político e Prevalência dos direitos humanos, além de assegurar a Educação como um direito irrevogável de todas e todos.

## **Plano de Educação**

O Plano Nacional de educação é como o próprio nome diz: um plano. Ele é um planejamento documentado e posteriormente votado em forma de lei, no qual são estabelecidas metas e diretrizes para a educação, que deverão ser cumpridas ao longo de dez anos.

Historicamente, um documento como o Plano Nacional de Educação é algo que ensaia existir no contexto brasileiro desde 1962. É possível afirmar que mesmo antes desta data, já na constituição de 1934, especificamente no art. 150 dessa constituição, devido ao movimento ‘renovador’ (anos 1920-30), já havia menções a um plano de educação constituído por metas e normas sobre aplicação de recursos (SAVIANI, 1998, p. 78). É, no entanto, apenas com a Constituição de 1988, por meio do Art. 214, que fica garantida a elaboração de um plano que siga os princípios fundamentais da educação brasileira: I) erradicação do analfabetismo; (II) universalização do atendimento escolar; (III) melhoria da qualidade do ensino; (IV) formação para o trabalho; (V) promoção humana, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988). A regulamentação do Plano Nacional de Educação, no entanto, só se dá após o estabelecimento

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que define então como incumbência da União, em colaboração com Estados e Municípios, a organização desse plano, cuja regulamentação é a condição para a posterior aprovação do PNE de 2001 pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal. Este, que pode ser então considerado o primeiro PNE nos moldes até hoje utilizados, traz, além de metas e diretrizes para a próxima década, um diagnóstico da educação do país e estabelece a obrigatoriedade dos Estados e municípios elaborarem seus próprios planos, também com vigência decenal.

Cabe observar, no entanto, ao menos no que concerne às acirradas disputas e manifestações relacionadas à votação do PNE, que tal documento, apesar de certamente importante, é apenas um entre tantos outros documentos relevantes para educação no nosso país. No que se refere às manifestações sobre as pautas de gênero, por exemplo, é interessante que se interrogue o foco dado ao PNE, uma vez que este documento não define o currículo a ser trabalhado em sala de aula. Existem, para isso, documentos específicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que trazem os Temas Transversais, entre eles o específico sobre “Orientação Sexual”, os Cadernos do professor e do aluno no Estado de São Paulo, além da atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que, apesar de extremamente relevante (esta sim com propostas de definição de currículo), não causou a mesma reação que se assemelhem às manifestações geradas pelo PNE.

### **O que estamos chamando de polêmica?**

No caderno “Plano Nacional de educação 2014-2024” da série “Legislação” da Câmara dos deputados, a retirada do termo gênero do documento é descrita da seguinte maneira:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, 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, pág 22).

O projeto de lei do PNE 2014, que teve como relator o deputado Angelo Vanhoni (PT-PR), trazia referência à palavra gênero em seu artigo 2º. Esse artigo trata, em especial, das questões voltadas à superação das desigualdades educacionais, e trazia como destaque a

**“ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”**, porém, após manifestações ligadas a grupos religiosos, principalmente de militantes evangélicos e católicos, com apoio de deputados da chamada ‘bancada evangélica’ na Câmara, o trecho foi suprimido. Ressalta-se que a retirada do trecho foi amplamente reivindicada por setores da sociedade civil, que se manifestou por meio das redes sociais e através do Disque Câmara. Em vídeochat realizado com o deputado Angelo Vanhoni, destacou-se que quase todas, das mais de 900 perguntas apresentadas, traziam críticas à chamada “ideologia de gênero”. Sobre os deputados que se manifestaram sobre a questão, o deputado Marcos Rogério (PDT-RO), por exemplo, criticou o texto de Vanhoni que previa a adoção de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceitos, alegando que “no último texto do relator, a meta não é mais combater a discriminação, mas, sim, a promoção das questões de gênero”.

No dia 22 de abril de 2014, iniciou-se a votação do PNE pela comissão especial da Câmara; dos 26 deputados presentes, 11 votaram contra o destaque das pautas de gênero no artigo 2º; no texto de Mariana Tokarina, repórter da ‘Agência Brasil’, sobre a votação ela destaca que “o plenário estava lotado, com representantes de estudantes, de movimentos sociais, de entidades ligadas à educação e de grupos religiosos. A alteração causou aplausos e vaias” (Tokarine, 2014). A repórter também relata a atitude do Deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) que, apesar de não fazer parte da comissão, foi bastante referenciado pelos manifestantes; Bolsonaro, como relata Tokarine: “Dirigindo-se aos estudantes que pediam a manutenção da menção sobre a discriminação dos grupos no PNE, levantou uma folha de papel na qual estava escrito”: “volta para o zoológico”. Bolsonaro já tinha dito a mesma frase em outros momentos, como divulgado pelos sites: veja.com, pragmatismo político, e pelo grupo géledes, o deputado manifestou-se desta mesma maneira durante a sessão em que o também deputado pastor Marco Feliciano foi eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara, em março de 2013. De acordo com o texto divulgado pelo site da revista Veja, a frase exata de Bolsonaro, dirigida a manifestantes homossexuais e jovens negros, teria sido: “Voltem para o zoológico, que lá é o lugar de vocês. Volte para casa, bando de viadada” (SIC).

Ainda sobre a votação do PNE, após encerrar os votos na comissão especial, o texto foi votado no Plenário da Câmara antes de ser sancionado pela, então presidente, Dilma Rousseff. Um dos resultados, desse contexto descrito brevemente acima e que denominamos aqui como polêmico, foi o texto do PNE- 2014 ser sancionado sem a menção ao termo

gênero. O texto final do documento aponta que “São diretrizes do PNE, a superação das desigualdades educacionais com ênfase na **erradicação de todas as formas de discriminação**”, ocultando, portanto, a referência às discriminações por raça, região, gênero e orientação sexual, que constavam na outra versão do documento.

Outro ponto que deve ser destacado é a criação do projeto de lei nº1.859, apresentado em 10 de junho de 2015. O Artigo primeiro deste projeto pretendia acrescentar ao 3º artigo da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394 de 1996) recomendações para “prever a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação”. São elencados como autores deste projeto de lei os seguintes deputados:

Alan Rick - PRB/AC

Antonio Carlos Mendes Thame - PSDB/SP

Antonio Imbassahy - PSDB/BA

Bonifácio de Andrada - PSDB/MG

Celso Russomanno - PRB/SP

Eduardo Cury - PSDB/SP

Eros Biondini - PTB/MG

Evandro Gussi - PV/SP

Givaldo Carimbão - PROS/AL

Izalci - PSDB/DF

João Campos - PSDB/GO

Leonardo Picciani - PMDB/RJ

Luiz Carlos Hauly - PSDB/PR

Rosângela Gomes - PRB/RJ

Stefano Aguiar - PSB/MG

Os deputados Diego Garcia (PHS-PR) e deputado Flavinho (PSB-SP) tomaram medidas para requerer a retirada de sua assinatura do projeto de lei em questão, nos dias 30/06/2015 e 24/10/2016 respectivamente, o referido projeto foi apensado ao PL-7180/2014 que “inclui entre os princípios do ensino, o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos

aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”, ele exemplifica reações abrangentes relacionadas ao tema gênero que passaram a ter destaque após a votação do PNE 2014 e retirada do termo gênero deste documento. Ele ainda é um exemplo importante de como a expressão ideologia de gênero passou a ser utilizada por legisladores neste contexto polêmico.

## **Gênero**

A visão de gênero que utilizaremos ao longo deste trabalho entende que a definição deste termo é complexa e constantemente negociada. Interrogamos, como forma inicial de pensar sobre gênero, quais seriam as possíveis definições para esta palavra? A resposta a essa questão é, no entanto, sempre escorregadia. Primeiramente precisa-se admitir que responder o que é gênero pode variar a depender da idade de quem responde, seu local de nascimento, formação, entre outras variáveis. Tentar responder o que é gênero é, portanto, um exercício, uma ação que aqui será pensada não em termos de alcançar um significado para este termo, mas antes, de apontar em quais contextos e por quais enunciadores ele tem sido utilizado. A relação com a linguagem dessa forma compreende que esta não é algo morto, dado, mas sim uma “atividade humana situada cultural e historicamente” (JUNIOR, 2009, p.69).

Se assumirmos que a linguagem não é algo estável ou rigidamente fixado, mas uma atividade humana complexa e dinâmica percebemos, então, que é mais relevante questionar quais são *as relações* que possibilitam atribuir determinados significados a certas palavras do que interrogar os significados por si mesmos. Questionar a relação entre as palavras e as coisas também foi uma reflexão realizada por Foucault, que mostrou que todas as palavras já são interpretações, que as palavras não indicam apenas significados, elas impõem sentidos (FOUCAULT, 1987). Mostrando assim que é possível questionar como determinadas interpretações são dadas e criar novas interpretações e sentidos duvidando do que é apresentado como evidência. Em outras palavras interessava a esse autor “saber como e até onde seria possível pensar de modo diferente”.

Guacira Lopes Louro<sup>2</sup> pesquisadora feminista autora dos livros “O corpo educado.

---

<sup>2</sup> Louro, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36

Pedagogias da Sexualidade” (Autêntica Editora, 2010); “Currículo, gênero e educação” (Porto Editora, 2001) dentre outros, responsável por ampliar o debate sobre gênero e educação no Brasil, retoma seus referenciais pós-estruturalistas para lembrar que, confiar no dicionário prejudica o diálogo sobre gênero, uma vez que este, no sentido que nos interessa, ou seja, vinculado à história do movimento feminista, não consta no Aurélio. É seguindo uma corrente de autores que passaram a questionar os discursos como relações de poder, como por exemplo, o célebre texto do filósofo Michel Foucault de 1966 intitulado “As palavras e as coisas”<sup>3</sup>, que autoras como Guacira Lopes podem trazer discussões para o solo brasileiro que questionam o espaço escolar, seus discursos e a produção de conhecimento, enfatizando que “as palavras têm história, ou melhor, fazem história” (1997, p.14). O trabalho de Foucault em “As palavras e as coisas” utiliza-se da arqueologia, método com o qual o autor cria uma forma de investigar o conhecimento buscando escavar o solo que lhe deu origem, ou seja, questiona o que sustenta certos tipos de saberes, quais suas condições de possibilidade.

Este olhar voltado para as relações sociais e suas relações com a linguagem possibilitou novos questionamentos sobre o modo que vivemos. Ainda seguindo Louro (1997) mesmo que haja grande pluralidade no uso do conceito de gênero, é possível destacarmos formulações feministas que articulam este conceito às teorizações pós-estruturalistas. Para esta autora feminismo e pós-estruturalismo tem em comum a desconfiança dos sistemas explicativos globais da sociedade, a problematização do papel da linguagem e da produção científica, a centralidade e hegemonia da figura branca, europeia e masculina, e o questionamento a cerca das identidades como estáveis e naturalizadas, dentre outros. Lopes (1997) destaca a importância da feminista e historiadora norte-americana Joan Scott como expoente do campo de produção acadêmica que articula feminismo e pós-estruturalismo e faz referencia ao seu famoso texto de 1989 “Gender: a useful category of historical analysis”. Traduzido e divulgado no Brasil<sup>4</sup>. Neste texto Scott, além de explicitar as influências de conceitos pós-estruturalistas e de autores como Michel Foucault e Jacques Derrida, fundamenta a argumentação de que a crítica feminista deve passar pela desconstrução do

---

<sup>3</sup> FOUCAULT, M. (2007 [1966]) As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>4</sup> “Gênero: Uma categoria útil para análise histórica”. Traduzido por Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila disponível no link: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf)

"caráter permanente da oposição binária" masculino-feminino. Argumentações baseadas na noção de desconstrução, principalmente herdadas de autores como Derrida, e do questionamento da visão binária e dicotômica para explicar o mundo são utilizadas pelo movimento feminista, que pode então, a partir deste olhar interrogar não só a produção binária do gênero (homem/mulher), mas seu papel na manutenção de estrutura social.<sup>5</sup>

Com estas influências, a partir dos anos 80 pelo menos, muitos dos pressupostos que mantêm e regulam a ordem social vêm sendo questionados. A heterossexualidade também passou a ser interrogada para além do caráter de orientação sexual, mas em sua relação com uma determinada ordem estabelecida. Pesquisadores e ativistas passaram a questionar o caráter compulsório desta forma de se relacionar<sup>6</sup>. Passou-se a questionar o lugar da heterossexualidade como regulador social, ou seja, passou-se a apontar que o fato de tomarmos a orientação sexual direcionada a pessoas de sexo oposto como referencial de sexualidade e normalidade, era muito mais do que um modo de descrever uma orientação do desejo sexual, tratando-se, antes de um regime político-social. A heterossexualidade também é política. É política porque naturaliza os corpos como masculinos e femininos; política porque confina o feminino muitas vezes como oposto, inferior e/ou complemento do masculino; política porque se fundamenta na diferenciação entre os sexos. A heterossexualidade, desse modo também diz respeito a práticas reguladoras do gênero, pois, na medida em que se naturaliza a orientação sexual direcionada para o sexo oposto também se fixam as regras para definição dos corpos como diferentes e sexualmente determinados.

Os questionamentos sobre a heterossexualidade como compulsória e reguladora de uma ordem social possibilitaram a percepção de que práticas sexuais e de gênero ditas "normais" são impostas, criando e mantendo desigualdades sociais. Tais desigualdades são expressas, por exemplo, no menor reconhecimento político e na negação de direitos às pessoas que vivem sua sexualidade e/ou gênero de forma destoante das normas sociais. Em conjunto com a presunção de que a heterossexualidade seria a orientação sexual "normal" se

---

<sup>5</sup> Em "A epistemologia do armário", Eve Kosofsky Sedgwick, a partir da noção do "armário" como regulador social da vida de gays e lésbicas, enfatizando sua relação com um regime que mantém a hegemonia e privilégios heterossexuais, questionará a ordem binária com a qual organizamos as relações.

<sup>6</sup> Para uma discussão ampliada sobre a heterossexualidade como regime político-social ver Teresa de Lauretis, De Lauretis, Teresa . 1987. Technologies of Gender, Eessays onTtheory, Film and Fiction, Bloomington/ Indiana: Indiana University Press. Para mais discussões sobre a noção de heterossexualidade compulsória ver Adrienne Rich. A autora utiliza esta noção para desnaturalizar as relações sociais

estabeleceriam também padrões de gênero. As práticas reguladoras da sexualidade passariam necessariamente pela definição de homens e mulheres como demarcações fixadas e essencializadas. Desse modo os questionamentos sobre gênero carregam a marca de criticar a ordem social estabelecida e a perpetuação das desigualdades. Não à toa este é um termo que tem gerado incômodos e inquietações diversas.

Atualmente estudiosos de diversas áreas, entre elas sociologia, filosofia, antropologia e psicologia, têm somado esforços para mostrar que o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos e diz respeito à produção de saberes sobre o mundo. Em um manifesto em favor da igualdade de gênero na educação, elaborado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), assinado por 113 pesquisadores e grupos de estudo, gênero é definido como um operador. Procura-se, neste documento, apontar que ele não é algo em si mesmo, mas sim uma peça dentro de um conjunto complexo de relações. Quando pensado, por exemplo, no nível das relações sociais, gênero é um operador porque, atua conferindo sentido às diferenças percebidas nos corpos e articulando pessoas, emoções e práticas dentro de uma estrutura de poder. No nível de análise, por sua vez, gênero seria um nome dado a uma categoria, ou seja, uma importante categoria de análise. Em outras palavras, gênero é uma ferramenta analítica e não uma verdade dos sujeitos ou de seus corpos.

Quando tomada como categoria de análise, a discussão sobre gênero mostra como marcadores sociais a classe, raça, etnia e gênero que se relacionam a mecanismos de poder e como estes, por sua vez, agem delimitando o acesso a direitos e à cidadania levando à intolerância, exclusão e inequidade social. De modo que, investigar a implicação dos marcadores sociais e apontar como gênero, é apenas um deles, é possibilitar a criação de ferramentas de análise que são críticas no contexto da discriminação, exclusão e intolerância.

Apesar de não caber aqui uma genealogia dos estudos de gênero ou ainda traçar uma etimologia do termo buscando por suas variações de significação e usos é importante que sejam destacados alguns dos percursos e percalços históricos do gênero. Nesse sentido deve-se levar em consideração, por exemplo, a importância do termo nas lutas e reivindicações políticas dos grupos organizados por mulheres, principalmente a partir da década de 70 e sua relação com o movimento feminista.

Para tanto, apesar de já assinalarmos a relação entre gênero e feminismo, cabe ainda dizer algumas palavras sobre a história deste movimento. Entendemos que seria impossível escrever sobre gênero sem fazer referência ao feminismo levando em consideração não só sua

relação com este conceito, mas sua grande importância histórica. Tomamos ainda o cuidado de enfatizar que não sendo possível uma descrição detalhada deste movimento bem como de suas vertentes plurais. Apesar das divergências entre autores e linhas teóricas, há certamente um consenso de que seria impossível abarcar em uma única definição a complexidade do movimento feminista. É comum encontrarmos referências ao surgimento do feminismo que vinculam seu advento ao chamado feminismo de primeira onda, ocorrido primeiramente na Inglaterra, nas últimas décadas do século XIX. Frisamos aqui que desde seu início, o feminismo como movimento social teve a peculiaridade de produzir sua própria teoria e estar diretamente relacionado a acontecimentos e embates sociais. Desse modo, vincula-se o surgimento do feminismo de primeira onda ao movimento sufragista, no qual as mulheres reivindicaram seu direito ao voto. Tal definição do surgimento do feminismo, no entanto, deixaria de lado uma variedade de lutas emplacadas por mulheres, por exemplo, na época da inquisição da igreja católica.

Em sua pesquisa que debate os estudos de feministas e estudos de gênero no Brasil, Zirbel (2007) apresenta diferentes citações sobre a origem do feminismo para argumentar juntamente com feminista Ella Shohat (apud Costa, 2001, p. 159) que “mulheres em várias partes do mundo e em contextos os mais variados lutaram (e lutam) contra as formas de opressão a elas impostas”, de modo que “o feminismo teria, pois, genealogias múltiplas”. (2007, p.15)<sup>7</sup>. A citação de Ella Shohat enfatiza ainda uma crítica à definição de um surgimento do feminismo na Inglaterra como produto de um olhar eurocêntrico. Justamente o tipo de olhar e de forma de produzir conhecimento que o movimento feminista tem por objetivo colocar em questão. Desse modo, apesar de apontarmos alguns destaques como o

---

<sup>7</sup>Zhaidé Muzart, na introdução ao livro de Mariana Coelho (2002, p. 14), A evolução do feminismo: subsídios para a sua história, atribui o termo “feminismo” ao socialista utópico Charles Fourier, que viveu entre os anos de 1772 a 1837. Andrée Michel (1982, p. 7) observa o seu uso no dicionário francês Robert, de 1837, referindo-se a “uma doutrina que preconiza a ampliação dos direitos e do papel da mulher na sociedade”. Bryson (2003, p. 1) atesta seu uso na Inglaterra, cinco décadas depois (1880) para indicar o apoio à igualdade legal e política das mulheres com os homens. Muitos autores/as identificam o surgimento do feminismo na Inglaterra e na França, no final do século XVIII, atrelado às ideias de intelectuais como a inglesa Mary Wollstonecraft (autora de *Vindications of the Rights of Woman*, de 1792, e crítica ferrenha do sistema educacional que transmitia aos meninos os conhecimentos acumulados pela cultura ocidental e às meninas os conhecimentos ligados ao manejo do ambiente doméstico) e a francesa Olympe de Gauges (defensora dos direitos das mulheres na esfera política e autora da Declaração dos “Direitos da Mulher e da Cidadã”).

sufragismo, não só na Inglaterra, mas também, posteriormente no Brasil, onde a bióloga Bertha Lutz, liderou a luta pelo direito ao voto entre os anos de 1910 até 1932, quando este direito foi conquistado, é preciso que se frise que há diferentes formas de contar a história de como pessoas passaram a reivindicar igualdade e lutar pelos direitos das mulheres. Nas palavras de Alves e Pitanguy, o feminismo é um termo que “traduz todo um processo que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano, e que não tem um ponto predeterminado de chegada.” (1895, pag. 7).

Uma distinção entre três ondas que apresentam de forma mais didática a história do movimento feminista é geralmente encontrada ao se buscar informações sobre este movimento. Cada uma dessas ondas está relacionada a um momento histórico específico. A imagem da “onda” vale lembrar, é utilizada por remeter a algo dinâmico, em movimento e que altera a paisagem por onde passa, de modo que a divisão, apesar de didática é sempre questionável e não deve ser entendida como algo estável.

A primeira onda, como dito acima é comumente relacionada ao movimento sufragista. A segunda onda tem como destaque o slogan cunhado pela feminista Carol Hanisch que afirma que “o pessoal também é político”. É possível traçar continuidades e descontinuidades entre a primeira e a segunda onda, continuidades no sentido de que a luta pelos direitos, como o direito ao voto, continua sendo um objeto deste momento do feminismo (sem dúvida, cabe explicitar, que não apenas as lutas terminam com o advento de leis que garantam certos direitos, como o caso do direito ao voto, como tais lutas se diferem a depender do local em que ocorrem. O que significa dizer, por exemplo, que direitos conquistados em determinados países nem sempre chegam a outros locais).

As descontinuidades dizem respeito às mudanças advindas do próprio momento histórico visto que a segunda onda é geralmente descrita como tendo início nos anos 60, período de grandes mudanças sociais. No Brasil, enquanto a primeira onda é prioritariamente representada por mulheres de classe média e alta, como afirma Pinto (2003) configurando-se um feminismo “bem comportado e/ou difuso”, a segunda onda teria como atmosfera política o regime militar. No contexto conturbado do início dos anos 1970, com o regime militar que dentre tantas outras coisas representava ainda um reforço da opressão contra as mulheres, a organização de grupos de mulheres e suas demandas representava uma resistência à ditadura, em uma luta contra a hegemonia masculina, a violência sexual e pelo direito ao exercício do prazer. A terceira onda então acontece justamente no período de redemocratização do país

com forte participação das mulheres. É o momento de processos de institucionalização e de ampliação das discussões entre as próprias mulheres.

Os estudos de gênero surgem a partir do avanço e organização dos estudos feministas. O conceito de gênero, como dito brevemente acima enfatiza as “origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (Scott, apud Grossi, 1999, p. 4) desnaturalizando comportamentos e diferenças entre homens e mulheres e sendo uma importante ferramenta analítica para mostrar regras que são socialmente impostas. Se tornando um conceito fecundo devido a suas possibilidades de crítica social e questionamento, há um crescente aumento de pesquisas envolvendo gênero e se origina um novo campo de estudos, chamado então de estudos de gênero.

Gênero foi importante, portanto, para que se denunciasse o caráter socialmente construído das diferenças entre homens e mulheres. A utilização de gênero no lugar de sexo, ou diferença sexual (termos que remetiam a certa referência biológica) possibilitava demarcar a negação do determinismo biológico. Houve críticas, no entanto, do próprio movimento feminista que afirmavam que a utilização do termo gênero, poderia ser uma forma de ceder a opressão e ocultar a palavra mulher das lutas políticas e da produção acadêmica. Bruschini (2002, apud Zirbel 2007, p. 151) argumenta, por exemplo, que o uso da categoria gênero facilitou a aceitação dessa área de pesquisa no ambiente acadêmico, uma vez que a resistência a feminismo seria maior devido a preconceitos relacionados a esta palavra. A autora ainda ressalva, no entanto, que está troca implicou uma despolitização. Os atuais acontecimentos relacionados à “ideologia de gênero” e as manifestações contrárias a este termo, parecem, porém, importantes indicativos de que autores que pensaram como Bruschini, argumentando a despolitização por meio do uso do gênero estavam enganados.

Sobre o percurso dos estudos de gênero e sua nomeação, Matos (2008), destaca a variação nas formas de nomear este campo de estudos, na medida em que este foi se institucionalizando, Matos (2008) aponta como, aos poucos os estudos relacionados às temáticas das mulheres, inicialmente chamados de “estudo de mulheres” ou “estudos feministas”, passaram a ser chamados de “estudos de gênero” e, mais recentemente, de estudos vinculados ao “campo feminista de gênero”. Zirbel (2007) aponta que é possível identificar três pontos de influência na implantação do campo de estudos de gênero no Brasil, sendo eles: “a legitimidade nos espaços acadêmicos para as pesquisadoras; o anti-feminismo e seus desdobramentos no ambiente acadêmico; o incentivo (ou a pressão) das agências

financiadoras” (2007, p. 151). De acordo com esta autora cada um desses pontos foi relevante para que se nomeasse o campo de estudo como estudos de gênero e não estudos feministas.

Não apenas a conquista de legitimidade acadêmica, mas também os questionamentos dentro dos próprios grupos que se institucionalizavam sobre o uso da categoria mulher foram pontos importantes deste período. O uso de gênero permitia ainda que não se tomasse o campo de estudos como unilateral, incluindo homens como foco de interesse.

Inicialmente, como dito acima, gênero foi utilizado, enfatizando a construção social. A diferenciação entre sexo e gênero, permitia em um primeiro momento que se denunciasses toda a série de imposições feitas a partir da diferença anatômica. Essa diferenciação permitiu que se questionasse a biologia como destino, a imposição de papéis sociais com base no argumento biológico; posteriormente, porém, a própria a diferenciação sexo/gênero passou a ser, ela mesma, colocada em questão. Neste ponto, destaca-se a importância da filósofa, Judith Butler feminista, que tem sido atualmente grande destaque na polêmica em torno da “ideologia de gênero”. Butler questiona o lugar do corpo e do discurso, invertendo a lógica em que o sexo determinaria o gênero, e argumentando que é, antes, o gênero que produz o sexo, na medida em que este é aparato discursivo que produz os efeitos daquilo que pretende nomear. Revolucionando a maneira de pensar o próprio sexo, revendo as relações entre corpo e cultura para pensar sexo/gênero, Butler põe em questão a própria fixidez do termo mulher e suas limitações enquanto formador de uma categoria inevitavelmente excludente.

Butler, entre outras feministas, apontaram, portanto, que a divisão sexo/gênero, funcionando como um sistema que não apenas nomeia uma divisão anatômica dada, mas que cria aquilo que nomeia e reproduz divisões binárias, era perigosa por esconder o caráter também construído da categoria ‘sexo’ e acabar por fixar o corpo como base na qual um gênero se inscreveria. Ao inverter a lógica onde “um determinado sexo produz um determinado gênero” e argumentar que é o gênero que produz o sexo, uma vez que o corpo é lido e significado dentro de estruturas de saber que o antecedem, Butler permite repensar o próprio corpo em sua relação com a cultura e estende a discussão para as estruturas de saber e relações de poder que podem então ser pensadas, não como forças que agem sobre os corpos, mas como se dá a criação (inteligibilidade<sup>8</sup>) deste corpo.

---

<sup>8</sup> para Butler (2008, p. 162), as “imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses dois gêneros (homem ou mulher) ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece”. Assim a nomeação de um corpo como homem ou mulher, se dá dentro de uma matriz de inteligibilidade.

Tal visão crítica diz respeito ao conceito de gênero, mas não só, trata-se também de uma crítica a uma noção de corporeidade, uma vez que, como vimos, não se trata de gênero como algo em si mesmo, mas de como corpos são significados e lidos dentro das redes de relações e na malha cultural que os contextualiza. Essa visão possui expressivamente referenciais feministas, mas cabe dizer que não só, ou que não é necessariamente assim; Butler, por exemplo, é filósofa e contesta sua demarcação como feminista ou pós-modernista utilizada em alguns contextos. A autora argumenta que a categorização deve ser utilizada estrategicamente para que constitua uma forma de resistência à própria categorização. Assim questiona, por exemplo, qual a implicação de sua categorização como mulher em determinados contextos. Assumir, nesse sentido, que apenas autoras mulheres ou feministas, poderiam escrever em nome da categoria mulheres ou sobre questões de gênero, pode ser politicamente perigoso, antes seria mais interessante, questionar a própria categoria mulheres e suas variadas formas de exclusão. O caso da reivindicação das mulheres negras é um bom exemplo de como é possível reproduzir outras formas de exclusão dentro do uso da categoria mulheres. Mulheres transgênero também têm feito suas reivindicações de participação nos movimentos organizados, na luta pelos direitos e nas críticas sobre os limites da categoria mulher. Esse movimento gera tensões ao uso do termo mulher expondo seus limites na delimitação, indicando a pluralidade que não pode ser traduzida em um único termo e da impossibilidade de traçar os limites do que seria uma experiência feminina, dentro dos limites que definem os corpos.

Por ser uma ferramenta analítica de crítica da ordem social, gênero sempre será um termo que trará incômodos. Nas atuais disputas vemos também a possibilidade de resistências e ressignificações, mais do que isso o momento pode ser ainda oportuno, agora que muitos que antes não se interessavam pela questão, passaram a se atentar a qualquer menção a esta palavra, para denunciar justamente que gênero não é algo novo, mas do quanto é presente como regulador de nossas vidas e corpos.

Na compilação feita por Seyla Benhabib e Drucilla Cornell, intitulada “O feminismo como crítica da modernidade” (1987), que tem por introdução o texto “Além da política do Gênero” as autoras afirmam o pensamento ocidental mais tradicional passou por uma “desconstrução” quando autoras feministas passaram a revelar a “cegueira do gênero”, em outras palavras, o feminismo ao propor seu próprio modo de olhar o mundo, sem a pretensão da neutralidade, denunciou a tendenciosidade com a qual o conhecimento estava sendo

produzido até então. Começava então, de acordo com as autoras uma nova fase, em que seria necessário “reconstruir” a teoria. Tal reconstrução tomaria “a experiência concreta das mulheres, nas culturas, nas sociedades e na história” e indagaria como essa mudança de perspectiva afetaria “categorias fundamentais, a metodologia, o entendimento da ciência e a teoria ocidentais”(1987, p. 7).

Nesta compilação Benhabib e Cornell trazem um ensaio de Judith Butler. O ensaio “Variações sobre Sexo e Gênero, Beauvoir, Wittig e Foucault” traz a problematização da filósofa sobre a identidade de gênero, discutindo, a partir da famosa frase de Beauvoir “Não se nasce mulher, mas torna-se mulher” o processo pelo qual nos tornamos generificado. Para a autora era preciso olhar para esse tornar-se sem tomar o corpo como referência dada, estática. “O corpo da mulher é em si uma situação social e não um simples fato biológico” (1987, p. 21). Seguindo Wittig reitera “O corpo feminino recebe significado dentro da diferença de gênero hierarquizada da reprodução heterossexual” (1987, p.21). Desse modo, não seria possível realizar uma crítica efetiva de tal hierarquização sem questionar a própria noção de corpo, dessencializar a identidade de gênero.

## 1.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Entendemos que esse trabalho possui ao menos dois campos com referenciais teóricos específicos: um que concerne à conceituação de gênero e outro referente às políticas públicas, mais especificamente às políticas públicas educacionais. Nossos referenciais teóricos para compreensão do conceito de gênero serão, de modo geral, autores que o trabalham enquanto ‘operador’ que estrutura e/ou dá sentido à ordem social e enquanto categoria de análise, o que permite desnaturalizá-lo, apontando seu aspecto construído, cultural e socialmente. Nesse sentido, nos são caras, entre outras, as contribuições de Joan Scott que caracterizou gênero como a organização social das diferenças entre os sexos (SCOTT, 1990), Judith Butler (1990), que problematizou o gênero por meio de seu conceito de performatividade.

O segundo campo de análise desse trabalho, o das políticas públicas, será embasado, principalmente, nos estudos de Stephen Ball. Sua proposta de Ciclo contínuo para compreensão da política como *processo* em constante construção será importante ferramenta de análise para esse trabalho, nesse sentido, nos são caras as contribuições de Mainardes e Marcondes (2006 e 2009) que discutem as contribuições de Ball no âmbito das políticas educacionais. Consideramos também essenciais, os estudos que já abordaram a relação entre gênero e políticas públicas educacionais, tais como Vianna e Unbehaum (2004) que traçam a relação de gênero e políticas públicas no Brasil, conferindo aportes teóricos e metodológicos para futuros estudos e Farah (2004) que analisa a incorporação do tema gênero nas políticas públicas no Brasil desde 1980, problematizando as relações da agenda de gênero, a ampliação do campo de estudo e as agendas políticas. A partir de tais referenciais procuramos, como se segue, discutir algumas questões que nos são caras: a temática do gênero nos planos de educação.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Há uma linha tênue entre conquistas de direitos, visibilidade e os modos de institucionalização, regulação, marcação e controle do ‘diferente’. A questão da universalidade de direitos em contraponto com as noções de identidade, por exemplo, tem sido um eixo de discussões teóricas relevantes para se pensar sobre gênero e direitos sexuais. É importante questionar, nesse sentido, se seria possível trabalhar com a noção de uma categoria “universal” que poderia abranger todas as diferenças ou se, pelo contrário, para dar conta das diferenças seria preciso, estrategicamente, escapar às categorizações, que acabam por fixar as identidades.

Tais questões possuem amplas implicações políticas. A formulação de identidades, ou ainda de grupos que se unem a partir de uma identidade, torna possível reivindicações no palco das demandas sociais. O movimento feminista certamente passou por mudanças históricas nas quais obrigatoriamente teve que revisar o uso da categoria mulher. As interseccionalidades inevitavelmente levaram à necessidade de se questionar até que ponto falar em nome das “mulheres” abrangia as singularidades e especificidades das mulheres negras (por exemplo) ou ao contrário, as invisibilizavam. Considerar as interseccionalidades acaba por pressionar as fronteiras que definem a constituição do próprio grupo, alterando e modificando o uso das categorias; ainda assim, até que ponto tais questionamentos teriam sido feitos se não tivessem partido, em um primeiro momento, de uma formalização do movimento de mulheres? As categorias identitárias podem ser questionadas, ainda assim deve-se levar em conta seu papel no avanço político e no acesso a direitos.

Tal discussão, nesse ponto, gira em torno ainda de outro conceito essencial, qual seja, a negatividade, que implica que aquilo que é tido como dissidente só o é em referência a uma norma, de modo que, a definição de algo como “universal” é sempre ambigualmente dependente de exclusões sistemáticas. Nesse sentido, destaca-se o papel dos marcadores sociais como importante tema de discussão e construção acadêmica, uma vez que se relaciona com o processo de compreensão do outro: de alteridade e singularidade e na sua tensão com os discursos de ‘diferença e igualdade’. O potencial crítico do dissidente muitas vezes reside em mostrar e desmascarar a arbitrariedade do que é tido como ‘normal’. Nesse sentido a problemática dos estudos de gênero e visibilidade LGBT deve ser estudada para além de uma categorização como “minorias”, mas antes num entendimento de que essas categorizações são

arbitrárias, fictícias e necessárias às categorias normativas. Cabe destacar aqui o discurso igualitário no âmbito de documentos oficiais na Educação Brasileira, como exemplo a formulação de políticas, a partir dos anos 90 de “Educação para todos”. Na medida em que se compreende qualquer construção pretensamente Universal como problemática, a discussão do campo dos direitos humanos se atualiza aqui, sendo necessário compreender a quem se refere esse “todos” na materialização da política. Assim a censura ao termo gênero, nos parece um importante exemplo de tal problemática, uma vez que opera, por meio da exclusão de um termo, a exclusão de indivíduos e singularidades no seu acesso a direitos.

### 1.3 OBJETIVOS

O Eixo Central da proposta de pesquisa é propor uma discussão sobre a mudança dos sentidos de gênero de 2001 para 2014 considerando a ampliação de sentidos e sujeitos que esse parece apreender e acarretar, configurando, portanto, o cerne das controvérsias públicas sobre o tema. Torna-se relevante, portanto, mapear atores e cenários de disputa políticas, sistematizar informações e realizar uma análise de conteúdo dos textos base (PNEs 2001, 2011 e 2014). Cabe esclarecer que o texto referente ao PNE 2011 se refere ao Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, apresentado pelo poder executivo, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando metas para os anos entre 2010-2020, mas aprovado na forma da Lei nº 13.005, apenas em 25/06/14.

Segue abaixo uma listagem dos principais objetivos organizados em tópicos para melhor visualização do que se propõe:

- Analisar o texto da lei dos últimos três planos de educação, PNE 2001, 2011 e 2014 em eixos de análise que se referem ao uso do termo gênero. Eixo 1.1. Corresponde a frequência de uso do termo: Presente ou não no documento? Se aparece, quantas vezes foram utilizadas no texto?  
Eixo 1.2. Corresponde às formas de uso do termo: Como o termo é utilizado? Em qual contexto ele aparece? Está relacionado a outros termos? Quais? Que sentidos podem ser inferidos deste uso específico?
- Descrever quais foram as condições de possibilidade, no contexto político atual, que levaram à retirada do termo gênero do último Plano Nacional de Educação. Em outras palavras, Descrever e mapear o teatro de operações, no qual isso se deu.
- Levantar os principais discursos enunciados por tomadores de decisão favoráveis e contrários à retirada do termo gênero, no âmbito da votação e aprovação do último plano Nacional de educação. Detalhar quais foram os discursos utilizados nesse contexto. (seus argumentos, justificativas e

embasamentos, palavras-chave utilizadas).

- Realizar uma análise de Conteúdo das falas levantadas, circunscrevendo os focos temáticos dessa disputa. Vale dizer, procurar identificar as principais questões, em torno das quais se dão as disputas e como essas adquirem ênfase temática. Nesse sentido e dentro da pergunta de pesquisa proposta, são exemplos de foco temático nos discursos contrários às pautas de gênero no Plano Nacional de Educação: a família (destacando-se o risco e ameaça a família, e a possibilidade de “destruição” da família nuclear), papéis de gênero (tidos como questão volitiva de um sujeito individual, uma escolha fácil de ser tomada, etc) homossexualidade (como perversão ou doença, como questão moral ou de falta de caráter), orientação sexual (tida como um ‘incentivo’ a que determinadas orientações sexuais sejam ‘escolhidas’) e doutrinação (o doutrinamento ideológico, por meio da “ideologia de gênero”).
- Problematizar a relação de tal retirada, frente ao papel das políticas públicas, no sentido de garantir acesso a direitos e de promover cidadania.
- Levantar a discussão que permite pensar a retirada do termo gênero dos planos de educação, bem como eventos similares vinculados a disseminação da expressão “ideologia de gênero” como um pânico moral e correlacionar os usos do conceito de infância como vulnerabilidade como um dos eixos deste pânico moral.

## 1.4 METODOLOGIA

### **Análise de Conteúdo e Análise de Políticas Públicas**

Diante do problema de pesquisa levantado e dos objetivos acima elencados, o presente estudo se valerá de pelo menos três frentes de abordagem: análise documental, análise política (por meio da abordagem do ciclo de políticas) e análise de conteúdo. Entendemos que essas três frentes permitirão um diálogo com os referenciais teóricos escolhidos. As ferramentas metodológicas escolhidas procuram operacionalizar nosso olhar para o recorte de pesquisa escolhido, sem, no entanto, deixar de lado sua complexidade e abrangência, considerando inclusive sua contemporaneidade e relevância como tema que tem gerado polêmicas na cena política atual. A abordagem do ciclo de políticas de Ball, por exemplo, será utilizada para análise do PNE, pois permite apreendê-lo como política pública educacional específica, mas que faz parte de uma complexa teia de discursos multideterminados. A outra ferramenta metodológica escolhida é a análise de conteúdo, essa análise que tem como principal referência Bardin, será utilizada de modo a operacionalizar a sistematização dos discursos coletados, nos permitindo assim, a partir de uma descrição objetiva do conteúdo das mensagens, realizar inferências que dialoguem com o referencial teórico escolhido e o contexto político específico que levantou o problema de pesquisa.

A metodologia de análise de políticas baseada na abordagem proposta por Ball tem sido defendida por autores que trabalham com políticas de educação no Brasil (Mainardes 2006; Mainardes e Marcondes 2009; Azevedo & Aguiar, 1999). Argumenta-se que esse é um referencial analítico importante, na medida em que permite olhar criticamente para a política, tomando como objeto de análise sua trajetória e não apenas seu resultado, ou seja, considerando questões que vão desde sua formulação até a sua implementação, sem deixar de levar em conta seu contexto na prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006). Outro ponto levantado é a argumentação de que o campo de investigação de políticas educacionais no Brasil ainda é relativamente novo e pouco explorado, de modo que poucos autores têm discutido ou buscado delinear referenciais analíticos mais específicos para a pesquisa de políticas públicas e educacionais (Lima Júnior & Santos, 1976; Dutra, 1993; Rico, 1999;

Frey, 2000; Souza, 2003) esse fato torna relevante o uso da metodologia para consolidação de uma abordagem de análise e de ferramenta metodológica e também como contribuição para futuros estudos sobre o tema.

A abordagem do ciclo de políticas, tradução do inglês “policy cycle approach” foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994 apud Mainardes 2006) é assim nomeada, pois compreende a política como um ciclo contínuo. Esse ciclo, de acordo com esta abordagem, seria constituído por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política. Ball propõe que a análise política deve ter como foco a formação do discurso da política, mas sem deixar de olhar para a relação do discurso com a prática, portanto, tal análise envolve a interpretação ativa dos profissionais atuantes no Contexto da Prática, que relacionam os textos da política à prática. Vemos assim a constituição do Contexto da Influência ganhar sua relevância, já que este seria o contexto no qual as políticas públicas são iniciadas e onde os discursos são construídos, ou seja, onde a disputa política se dá, na medida em que diferentes grupos de interesses disputam para influenciar a definição e os conceitos das políticas. O Contexto de influência, portanto, se refere ao momento no qual os conceitos ganham legitimidade e formam a base dos discursos das políticas, por isso a partir dele é possível perguntar quais as influências e tendências estão presentes e agem no contexto de formulação da política investigada. O recorte de pesquisa aqui proposto se valerá principalmente do contexto de influência e do contexto de produção de texto como foco de análise, tal recorte favorece a abordagem acadêmica do tema estudado, porém é importante observar que os mesmos são inter-relacionados e que tal separação é apenas uma forma didática de distinguir entre um contexto e outro.

Como já mencionado a análise de conteúdo, por sua vez, será utilizada nesta pesquisa como ferramenta metodológica para ampliação do escopo de análise dos discursos. Como aponta Bardin (1979, p. 42) tal análise se refere a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Ainda segundo, Bardin (1979, p.29), a análise de conteúdo permite ultrapassar incertezas e enriquecer a leitura, tendo por base um modelo formal calcado na necessidade de descobrir, pelo questionamento: O que vejo, por exemplo, na mensagem, está realmente

contido nela? Outros podem compartilhar a minha visão ou ela é muito pessoal? Ela vai além das aparências? Assim aliaremos análise de ciclo de políticas e análise de conteúdo para estudar criticamente o processo que levou à retirada do termo gênero do último PNE. Procuramos com as ferramentas escolhidas, possibilitar um proffiuo diálogo com os referenciais teóricos e também contribuir na construção e consolidação de ferramentas metodológicas, para futuras pesquisas na área de análise de políticas públicas educacionais no Brasil.

## PNE, HISTÓRICO E INFLUÊNCIAS GLOBAIS.

O estudo do histórico do PNE revela que este documento, desde seu primeiro esboço foi alvo de disputas políticas. Isso não ocorre por acaso, uma vez que tal documento tem papel importante na normatização e definição de recursos para educação. Sendo assim, e por se tratar de uma política pública, deve ser analisado enquanto tal, o que implica considerar as complexidades que o compõe. Nesse sentido, é importante destacar as influências globais que interferem na formulação desse documento. Essas influências agem diretamente na política pública nacional e dão o direcionamento de tais políticas em determinadas épocas. No histórico do PNE, que consta na página da Câmara dos Deputados na internet, eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien), assim como as conferências posteriores de avaliação de Jomtien, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), e a implantação das propostas de ajustes neoliberais, são considerados fatores que direcionaram a reorganização e a redefinição das políticas educacionais de modo global.

Diferentes entidades, organizações, conglomerados, associações entre outros, têm influência na definição de políticas públicas. Interesses ou necessidades locais específicas podem ser negligenciados, na medida em que parâmetros globais ou influências de outra ordem são privilegiados. A ONU, o Banco Mundial (World Bank) a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a união mundial do comércio entre outros, são considerados pelo estudioso de políticas públicas Stephen Ball, como ‘patrocinadores’ das políticas mundiais. O autor alerta para o fato, por vezes negligenciado em análises tradicionais das políticas, de que, no mundo globalizado, principalmente a partir das mudanças ocorridas nos anos 90, em termos de digitalização e informatização, não é mais possível se falar em política pública sob a ótica de um ‘Estado Nação’; para Ball, a ideia de um Estado separado, tendo seus interesses claramente delimitados, alienados de interesses e direcionamentos globais, é fictícia. O autor argumenta ainda, que é possível, nesse sentido, pensarmos não em fronteiras claramente definidas, mas em um fluxo de ideias, que dão o direcionamento das políticas de modo global.

Tal fluxo não pode ser ignorado ou negligenciado, principalmente se pensarmos sua concatenação com outro importante conceito evidenciado por Ball: os Patrocinadores das políticas; sendo assim, além de um fluxo de ideias, que pode ser mais facilmente relacionados

a órgãos e instituições acadêmicas, atores específicos que divulgam conhecimentos, que pode ser tido como base para implementação, formulação ou modificação de uma política, há um fluxo de ‘recursos’, que é definido pelos patrocinadores e que, em muitos dos casos, financia a produção deste conhecimento.

No caso brasileiro, o próprio Ball nos fornece um exemplo interessante sobre as influências globais e seus patrocinadores, no que ele conceitua como contexto de influência da política. Em uma passagem pelo Brasil, fazendo uma palestra sobre seu mais conceituado método, a ‘Análise do ciclo de políticas’, Ball cita o Instituto Millenium, presidido por Jorge Gerdau, também presidente da Gerdau no Brasil, considerada a 14ª maior produtora de aço do mundo, como um instituto global que influencia diretamente políticas educacionais no Brasil e que tem por objetivo principal divulgar e disseminar princípios neoliberais. Em sua página na internet, o Instituto Millenium é descrito como “uma entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária, formada por intelectuais e empresários [...] que promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, com liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo”.

Para não nos alongarmos no exemplo, que é certamente relevante, cabe apontar como as influências globais dão a tônica das políticas educacionais, ou ao menos, de seu discurso em determinadas épocas; é neste sentido que é extremamente relevante que se questione, por exemplo: quais os impactos de um pensamento neoliberal na educação? Como esse impacto interfere na formulação das políticas? A conferência mundial de Educação para todos é um importante marco, de uma nova tônica nos discursos relativos à educação, bem como em outras áreas políticas no Brasil: no slogan “Brasil um país de todos”, onde outras áreas políticas tiveram este direcionamento, precisam ser questionadas considerando a difusão de ideias neoliberais que se encontram como pano de fundo deste contexto. Vianna e Cavaleiro (2012) fazem argumentações importantes logo após a formulação do PNE 2011: as autoras argumentam sobre um crescente uso do termo diversidade em documentos de políticas públicas educacionais a partir dos anos 90. De acordo com elas, essa nova tônica da diversidade, gerou concomitantemente, materializações para sua efetivação, sendo exemplos a criação da SECADI e de Programas como o Brasil sem Homofobia em 2004. Em contraponto a esse avanço, as autoras argumentam em uma pequena nota de rodapé deste artigo que, no entanto:

“Inúmeros debates concentram-se, desde então, nas críticas à concepção de **diversidade cultural** como estratégia discursiva e liberal de reconhecimento das diferentes culturas, visando tão somente à integração e assimilação em um projeto de desenvolvimento econômico e cultural capitalista ideologicamente globalizado” (2012, p. 33. Grifo nosso).

Tal discussão nos parece relevante. No caso específico desta pesquisa, cabe questionar como o termo gênero aparece em 2001 no PNE; ‘na onda’ desse incentivo ao discurso da diversidade e como no contexto atual, passando pelo PNE de 2011, chegando ao de 2014, essa tônica parece ter se alterado, uma vez que o termo, mesmo atrelado á promoção das diversidades étnico-raciais, regionais entre outras, acabou sendo censurado e retirado do texto final da lei. Nesse sentido, é interessante investigar se essa mudança segue ou não uma ‘tendência’ global, ou seja, se há indícios da mesma reação em outros países (principalmente América do Norte) e fazer inferências porque ela se dá. Em outras palavras, se nos anos 90, ainda que influenciados por ideais neoliberais, houve uma mudança no discurso e o que se pode chamar de uma abertura ao tema da diversidade; como compreender então, a reação de censura ao termo gênero? Seria esta uma evidência de uma nova tônica das políticas educacionais? Uma resistência à noção de diversidade? Ou ainda, uma forma de subsumir a especificidade da problemática de gênero, diluindo-a na generalidade do termo diversidade e/ou expressões análogas?

## 1.1 GÊNERO, PLANOS DE EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM PANORAMA GERAL

A temática da retirada do termo gênero do último plano Nacional de educação se deu diante de manifestações sociais e pressões políticas diversas, levando a discussões em diferentes cenários: ambientes acadêmicos, movimentos sociais e até ambientes religiosos; vemos, portanto, que tais discussões foram realizadas por diferentes atores sociais. É interessante notar que houve um ‘movimento’ relacionado à inserção do termo gênero em planos de educação: esse ‘movimento’ pode ser também caracterizado como uma disputa, que, se por um lado denunciou um processo de censura ao termo ou mesmo proibição de seu uso por determinados atores, por outro teve como consequência uma proliferação de discursos sobre gênero por diferentes atores sociais. Nota-se, por exemplo, que indivíduos que antes nem sequer haviam ouvido falar sobre o termo (ao menos em seu contexto sócio-político e acadêmico, ou seja, referente à questões feministas ou dos Estudos de gênero) passaram a usá-lo, seja para denunciá-lo ou ao contrário, para defendê-lo. Parece-nos que há algo nesse movimento que indica a possibilidade de pensar gênero enquanto dispositivo, como conceituado por Foucault, uma vez que há um processo ambíguo de repressão/ incitamento concomitantes e que são relevantes para compreensão do caráter produtivo do poder. Tomando as relações de poder como modo de visibilizar as disputas em torno da formulação de planos de educação, se faz relevante um mapeamento de atores e contextos específicos, bem como das formulações de discurso.

A formulação de um campo de estudos denominado Estudos de gênero, assim como as formulações de políticas públicas educacionais no Brasil possuem uma história. Essa história nunca é separada do contexto social no qual se insere. Nesse sentido é sempre relevante conhecer as relações e as práticas que dão forma aos discursos: que por sua vez se concretizam, seja em forma de lei ou nome de uma área de estudo específica e institucionalizada. A formulação do primeiro plano Nacional de educação, por exemplo, se deu em 1962, dois anos antes do golpe militar (ou seja, trata-se de um contexto social, econômico e político bem específico), de modo que, o primeiro plano surge em consequência da Lei nº 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei que só foi possível após intensos debates e demandas de movimentos sociais, um contexto descrito por SANTOS (2011), como “guerra ideológica” por ter de um lado pressões conservadoras e privatistas e de

outro, o Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base entre outros. A Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é abrangente e deve servir de base para elaboração do plano de educação, que por sua vez, configura-se como um conjunto de reflexões, intenções e ações que precisam responder às demandas reais da educação no município e no país, e garantir o estabelecimento de estratégias de curto, médio e longo prazo, por meio de metas definidas.

A partir da década de 90 com os ajustes advindos da globalização e, por conseguinte a redução de gastos públicos e diminuição do Estado (meios de tornar o país atraente aos fluxos do capital financeiro internacional) dá-se a entrada do que se pode chamar de uma racionalidade financeira no âmbito educacional. Como aponta SAVIANI (1998) tal racionalidade é percebida no empenho em reorganizar a educação sob a égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos. Em 1998, uma oposição que vai se firmando contra a racionalidade financeira, lança as bases para uma preocupação com a qualidade social. Desde 1998, pode-se dizer que há na formulação dos planos de educação um viés de racionalidade social e, tal racionalidade se reflete na implantação de propostas de temas transversais nos currículos (interdisciplinaridade) e com foco dado à superação das desigualdades sociais, são exemplos disso, as campanhas “Educação para Todos”; “Um país de todos” entre outras.

No ano de 2015 a UNESCO divulgou o relatório de monitoramento global do acordo estabelecido em 2000, o ‘Educação para Todos’. Um dos pontos de abordagem para garantia de educação para todos e um dos objetivos estabelecidos neste acordo é a paridade e igualdade de gênero. De acordo com os dados apresentados pela UNESCO, no mundo, meninas tem maior probabilidade de nunca se matricularem na escola (48% contra 37%) enquanto os meninos tem maior chance de abandonar a escola depois de matriculados (26% contra 20%). No Brasil os dados do MEC de 2015 apontam que: nos últimos três anos, 49% das matrículas no ensino fundamental eram de meninas e 51%, de meninos (sendo as mulheres um total de 51% da população no Brasil) O próprio acordo indica, no entanto, que não é possível olhar apenas para os dados, argumentando que a realidade cotidiana, as tradições culturais e o contexto social devem ser analisados para compreensão das relações entre acesso e permanência escolar e seu recorte de gênero. O fato é que o Brasil estabeleceu como meta do acordo junto à UNESCO, superar as desigualdades de gênero e as discriminações, sendo importante analisar programas e ações do governo sob esse foco de

atuação e a relação dos planos de educação na perspectiva do acordo ‘educação para todos’.

Em tese elaborada em 2011, Daniliauskas analisou o programa nacional Brasil sem homofobia. Como veremos ao longo deste trabalho, as estatísticas de casos de homofobia no Brasil são elevadas e tem consequências no âmbito escolar. De acordo com o autor, há uma trajetória no Brasil, na qual pessoas identificadas como LGBT deixaram de ser considerados ‘temas polêmicos’ e passaram a ser considerados sujeitos políticos e sujeitos de direitos (DANILIAUSKAS, 2011). Sobre o exposto levantamos dois apontamentos: primeiramente, além do que já está garantido na constituição, como o respeito à diversidade, por exemplo, o acordo de “Educação para Todos” (2000), que teve como um de seus objetivos, a superação da desigualdade de gênero e paridade, contrasta com a recente e bem sucedida pressão política para retirada do termo nos planos de educação. Em segundo lugar, parte-se da proposta feita por Daniliauskas (2011), que entende que houve uma ascensão dos sujeitos LGBT. Tais sujeitos deixariam de ser considerados sujeitos “polêmicos” para se tornarem novos sujeitos políticos e de direitos. Tomamos essa ascensão e mudança de status enquanto sujeito para pensar contexto de disputas políticas atuais, entendendo que há uma reação diante dessas alterações que pode ser caracterizada então como conservadora.

Abre-se para nós, a hipótese de que a recente reação a gênero mostra que este retorna no contexto atual como “tema polêmico” e questionamos em que medida isso acontece porque o termo já não é sinônimo de “mulher”, mas abarca uma possibilidade de significados que trazem em si a visibilidade desses novos sujeitos políticos, como transgêneros, travestis, homossexuais, bissexuais, entre outros.

A construção de um campo de Estudos, chamado Estudos de Gênero, nesse sentido possui influência sobre as novas construções de significado e uso da palavra gênero, que como vimos, avança e transpassa o âmbito acadêmico, chegando às políticas públicas e contextos sociais diversos. Tal campo de estudos possui suas diferentes tensões e relações com os movimentos sociais, com os grupos feministas, grupos LGBTs, entre outros. Ao analisar a história dos estudos de gênero no Brasil, Silva (2000), enfatiza a relação entre o campo teórico e os movimentos sociais. Para essa autora, nos anos setenta, não só os movimentos feministas, mas diversos movimentos correlacionados foram relevantes para consolidação de forças políticas. De modo que, Movimentos sociais anticoloniais, étnicos, raciais, de homossexuais, ecológicos e de mulheres, “despontam e modificam lugares e mentalidades”. SILVA (2000), Corrêa (2001), por sua vez, discute a passagem do feminismo

aos estudos de gênero no Brasil a partir de sua história pessoal, mostrando as tensões entre movimentos sociais e academia. A autora descreve os anos setenta como período de maior expressão do feminismo, mas também de um contexto de censura e repressões, além disso, aponta para os vínculos inevitáveis formados, nesse momento (ditadura), entre o movimento e instâncias como a Igreja ou Partidos e suas mais conturbadas fricções: o aspecto singular da relação entre feministas e grupos LGBT e as tensões entre feministas e partido comunista CORRÊA (2001). Petchesky (1999) faz considerações sobre a inserção dos direitos sexuais como novo conceito e sua relação com a prática política. A autora mostra que o conceito de direitos sexuais teve um surgimento tardio, enfrentando resistências por parte de instituições políticas e religiosas. Por meio de suas discussões e análise das conferências com Cairo e Beijing, a autora pontua que quando o tema dos direitos das mulheres era abordado em tom de vitimismo, ou seja, como alguém que demanda cuidados ou um protetor, para tratar de casos de violência, por exemplo, não havia resistências, mas se o tema era o direito sexual, como algo positivo, ou seja, como potência e direito, os documentos eram barrados e as palavras eram proibidas ou censuradas (PETCHESKY, 1999).

Em um texto publicado em 2013, Facchini, Pilon e Daniliauskas traçam conexões entre políticas sexuais, produção de conhecimento e estudos sobre sexualidades no Brasil; os autores, entre outras coisas, apontam a fragilidade do legislativo e sua falta de avanço em relação aos outros poderes, no que tange a garantia de direitos à população LGBT FACCHINI, PILON e DANILIAUSKAS (2013). Tal apontamento é relevante para compreender a relação entre as esferas de poder e problematizá-las no âmbito das políticas de educação. O que se considera avanço ou retrocesso em formulação de políticas para grupos considerados vulneráveis deve levar em conta como esses direitos são enunciados, como, por exemplo, o caso dos direitos sexuais e em que esferas de poder pode-se enunciá-los. A visão de Stephen Ball (2008) sobre política pública com P (maiúsculo) ou p (minúsculo) é importante aqui, onde política com P maiúsculo representa as políticas formais ou legisladas e as políticas com p minúsculo são feitas e refeitas, elaboradas a nível local e de cada instituição (e/ou movimentos sociais); isso não significa que as políticas ‘formais’ não possam ser refeitas, ao contrário, o autor pontua o caráter de *processo* ou *construção* constante das políticas, frente a uma noção de fixidez ou estabilidade. Nesse sentido, a ideia de Ciclo Contínuo proposta pelo autor é relevante para nossa análise e entendimento das formulações referentes ao plano de educação MAINARDES (2006), MAINARDES e MARCONDES

(2009). Há, portanto, uma importante relação de co-produção, que envolve movimentos sociais e formulação de políticas públicas que merece ser investigada.

Contextos de incertezas políticas e acadêmicas demandam um olhar atento para práticas sociais e a formulação de novos questionamentos. É interessante atentar aqui, que movimentos de “guerras ideológicas” (a questão ideologia aqui é sublinhada, já que movimentos contrários à inserção do termo gênero em planos de educação alegam que esse se trata de uma ideologia e por isso o contestam) são contextos específicos, dos quais podem ser gerados importantes avanços e ganhos em políticas públicas e no acesso a direitos como também podem gerar retrocessos políticos e sociais.

## 1.2 MARCOS E CONQUISTAS POLÍTICAS NA INTERSECÇÃO GÊNERO E EDUCAÇÃO.

Na esfera federal, no período que se circunscreve entre o final dos anos 90 e início dos anos 2000, após diferentes reivindicações e demandas, vindas principalmente de movimentos sociais organizados, são materializadas ações, assumidas na legislação educacional brasileira, em forma de texto de lei, para que se constituam políticas públicas voltadas à diversidade. A seguir, são elencados alguns exemplos de políticas que podem ser considerados marcos, principalmente no que se refere à políticas voltadas à diversidade sexual e de gênero.

- Em 1993 é instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I)
- Em 2001- A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD)
- Início de 2003- constituição, pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), de uma comissão temática permanente para receber denúncias de violações de direitos humanos com base na orientação sexual.
- Em 2004- A definição do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, no lançamento do Plano Plurianual – PPA 2004-2007.
- 2004- a Secretaria Especial de Direitos Humanos lança o programa Brasil Sem Homofobia.
- Em abril de 2004, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi).
- 2008 e 2011 conferências nacionais dos direitos LGBT.
- 2009 - I Plano Nacional de Promoção dos Direitos LGBT
- 2011- A criação do Conselho Nacional dos Direitos LGBT.
- 2013- A criação do Sistema Nacional de Enfrentamento a Violência contra LGBT e Promoção de Direitos

No âmbito acadêmico nacional um panorama geral de produção de conhecimento a cerca da temática “gênero e educação” pode ser encontrado na pesquisa realizada no ano de 2016 por Vianna e Unbehaun. Essas autoras trazem dados sobre a produção acadêmica dos anos 2000 até 2016 expressivo aumento de grupos de pesquisa nos anos 2000 e explicam que tal aumento pode ser um reflexo do investimento em políticas públicas e compromissos assumidos pelo governo brasileiro com a agenda nacional e internacional de direitos de mulheres. O ano de 2003 é também destacado, pois foi o momento em que se deu o fortalecimento da agenda gênero e educação juntamente com a estruturação da SPM, secretaria de Políticas para mulheres e da SECAD (que a partir de 2011 passou a ser chamada SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Por fim Vianna e Unbehaun argumentam que há um pico de pesquisas sobre as temáticas “gênero e educação” em 2011, que pode ser reflexo da primeira edição do GDE – programa gênero e diversidade na escola ocorrida em 2006.

Diante dos achados na pesquisa acima citada, que parecem indicar uma forte relação entre produção acadêmica e implementação de políticas públicas, fica o questionamento para pesquisas futuras sobre qual será o impacto de reações tais como a retirada do termo gênero do PNE 2014, dentre outros movimentos conservadores semelhantes na produção acadêmica sobre esta temática. Em outras palavras, é relevante questionar de que maneiras o posicionamento político que se tem ao ceder a demandas conservadoras pode influenciar a academia.

## 2. GÊNERO E ESTADO: OS USOS IDEOLÓGICOS E POLÍTICOS DA RELIGIÃO

Prioritariamente e constituindo a polêmica que deu maior visibilidade à questão do gênero no PNE, os argumentos contrários à inserção do termo gênero neste documento, foram aqueles enunciados por grupos religiosos determinados. Esses grupos se constituíram por uma diversidade de sujeitos, desde representantes de instituições religiosas a indivíduos comuns, representantes da sociedade civil que demarcavam seu discurso como supostamente pautado em fundamentações religiosas. Seguindo as contribuições de Nardi, Machado e Silveira (2015) a discussão de gênero e sua relação com o discurso religioso não pode prescindir de uma discussão do conceito de laicidade, tais autores lembram que este conceito constitui um campo de tensão no que diz respeito a sua relação com a diversidade sexual e de gênero e que “a ponderação entre direitos sexuais – incluindo o princípio da liberdade de orientação sexual e de identidade de gênero – e a liberdade religiosa tem afetado a definição das políticas públicas brasileiras” (2015, p.7).

A laicidade, portanto, deve ser considerada na discussão sobre a retirada do termo gênero no PNE 2014. Rios (2015), na coletânea de textos organizada por Nardi, Machado e Silveira sobre Diversidade Sexual, políticas públicas e laicidade, explora os fundamentos da laicidade a partir do campo jurídico. De acordo com este autor a laicidade deve ser considerada “uma resposta ao desafio da pluralidade religiosa no mundo moderno e contemporâneo” (p.19). Engendrada em diferentes arranjos constitucionais, a laicidade possui dois modelos de destaque no modo como se estabeleceu no ocidente: o modelo da neutralidade religiosa e o da pluriconfessionalidade.

Rios analisa então o caso brasileiro, no qual a pluriconfessionalidade estabeleceu-se como modelo de laicidade desde a constituição de 1988. Ao abordar tal modelo de laicidade, levando em consideração sua relação com a consolidação da democracia e constituição do Estado de Direito, Rios demonstra que os princípios fundamentais da laicidade, tais como: liberdade religiosa, pluralismo religioso e diversidade religiosa estão diretamente imbricados na própria possibilidade de constituição democrática do Estado de Direito, em suas palavras:

“Com efeito, a laicidade revela-se princípio de organização estatal que possibilita, simultaneamente, a proteção em face do perigo de intervenção e manipulação estatal no âmbito religioso e a defesa de indivíduos e de grupos diante da tentação de maiorias que almejem impor suas convicções religiosas sobre os demais por meio do processo político.” (2015, p. 18).

O autor argumenta que tanto as questões referentes ao respeito à diversidade sexual e de gênero, quanto as que dizem respeito à pluralidade religiosa e ao Estado laico de Direito se relacionam dentro do “jogo político democrático”, uma vez que a defesa por liberdade e igualdade de todos perante a lei implica a defesa da diversidade e da alteridade. De forma mais contundente, por fim, Rios conclui que há uma “impossibilidade da utilização dos argumentos religiosos na esfera política, uma vez que estes não são passíveis de contestação por serem baseados na fé” (2015, p. 9).

Desse modo, deve-se levar em consideração que todo e qualquer discurso religioso (quando não mediada pelo princípio da laicidade), ainda que não se defina a qual religião se refere, apresenta uma problemática sem solução na sua relação com políticas públicas: a argumentação pautada na crença, na autoridade da divindade, e na noção de verdade como algo inquestionável, impossibilita o diálogo e a contestação. A argumentação baseada na fé é, de fato, cega, uma vez que a própria ideia de fé se baseia na noção de crença, que deve existir independentemente de fatos. Isso, por si só, deveria desqualificar qualquer argumentação religiosa como fundamentação para tomadas de decisão em políticas públicas, que em sua essência, devem se organizar à partir de parâmetros democráticos e plurais, além de, porque não dizer, pautados em argumentações racionais e cientificamente orientados.

Em que pese o fato de nos encontrarmos em um Estado laico de direitos previsto pela constituição, a arena política montada em torno da votação do PNE 2014, teve grande influência de argumentações de cunho religioso. Tais argumentações, entre outras coisas, insistiram, curiosamente, na afirmação de que, contrariamente ao termo sexo, que faria alusão à biologia, gênero se referiria a uma ideologia.

De acordo com Bonetti, os discursos sobre "ideologia de gênero" que fizeram eco nas votações e disputas nas votações do PNE no Brasil, possuem todos, uma influência em comum, que trata-se de um pensamento popularizado pelo livro “*The gender agenda*” em português “Agenda de gênero”. Este livro de 1997, possui autoria da jornalista católica estadunidense Dale O’Leary, e tinha por objetivo denunciar uma "concertação mundial

voltada à destruição da família". Bonetti afirma ainda que, O'Leary em seu livro, culpa as feministas, de trocar a palavra sexo por gênero, para negarem as "diferenças naturais" e promoverem a homossexualidade (GONÇALVES; MELLO, 2017)

A partir daí, pode-se compreender a complexidade que envolve uma explicação a respeito da expressão "ideologia de gênero" e as confusões efetuadas entre o discurso acadêmico e o discurso religioso, que se popularizou em uma perseguição de demonização do termo gênero. O uso do termo ideologia neste contexto, portanto, também não é mero acaso, não à toa tal termo foi exaustivamente mencionado. A argumentação contrária ao uso do termo gênero dividiu estrategicamente a discussão em duas esferas distintas: de um lado a biologia e de outro a ideologia. Tal separação é problemática e daria por si só uma nova pesquisa. Não devemos, no entanto, perder de vista que tal divisão se refere de modo mais amplo a outras tantas divisões presentes em nosso cotidiano, tais como a divisão entre ciência e dogmatismo, razão e emoção, corpo e mente ou ainda ciência e natureza. Essa forma de compreensão e entendimento do mundo, sempre dividindo e separando é também chamada de dualismo e vem sendo questionada no âmbito acadêmico e científico. Além disso, essa forma específica de separação, que divide o que é biológico ou científico do que é ideológico, está vinculada a uma noção de verdade, ou de discurso verdadeiro. Como veremos adiante, procuramos argumentar que a separação entre discurso biológico e ideologia é utilizada estrategicamente para reforçar certa noção de verdade.

A argumentação religiosa que toma o caráter ideológico, como forma de desqualificar o discurso de gênero traz com ela um paradoxo. O discurso religioso é ele mesmo ideológico, é em si mesmo, um discurso que depende do abandono de noções como ciência e natureza para existir, na medida em que baseia toda sua argumentação na existência de uma divindade que fornece acesso a verdade. Em vez de discutir se gênero é ou não ideológico, o que seria de certa forma responder a esses movimentos religiosos, caindo assim na armadilha do pensamento dicotômico e não contraditório, é mais produtivo se perguntar, qual sentido quer se dar a palavra ideologia neste contexto e o que possibilitou que esses movimentos usassem justamente o argumento da ideologia como forma de desqualificação. A defesa da biologia por sua vez, parece fazer eco com discursos que pretendem fixar um determinado papel dos sujeitos no tecido social, assim, muitas determinações encontradas em textos religiosos sobre a mulher, utilizam-se de uma noção de natureza feminina para determinar lugares e papéis sociais, além de manter relações desiguais de poder. Nesse sentido, não é mero acaso a

ausência ou pouca presença feminina em papéis hierarquicamente mais elevados dentro das mais diversas religiões. A biologia é tomada como destino, o que favorece determinados sujeitos em detrimento de outros.

A afirmação de que gênero seria uma ideologia, enquanto sexo seria a realidade biológica, no contexto de votação do PNE é feita dentro do jogo de forças e embates políticos que acabam por obscurecer outras questões importantes, por exemplo, o fato de o termo gênero aparecer neste documento atrelado à “promoção da igualdade”. Gênero, portanto, não aparece neste documento como um conteúdo do currículo, como um meio de incitação à sexualidade, mas sim no eixo da superação das desigualdades educacionais e como forma de promoção de igualdade entre os sujeitos. Vista sob a ótica da “promoção da igualdade”, como poderia então, a questão de gênero se referir à promoção ou incitação da sexualidade ou ao surgimento de ‘novos sujeitos’ ou ‘novos modos de vida’? Ao contrário, a noção de promoção de igualdade, visa justamente agir sob aquilo que já é desigual, que já está estabelecido e que precisa ser mudado, em outras palavras, visa ações para remediar, na medida em que agiria em relações desiguais já existentes.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de argumentações enunciadas por representantes religiosos e grupos religiosos, que foram utilizadas durante a votação do PNE 2014.

- A ideologia de gênero quer eliminar a ideia de que os seres humanos se dividem em dois sexos, afirmando que as diferenças entre homem e mulher não correspondem a uma natureza fixa, mas são produtos da cultura de um país, de uma época. Algo convencional, não natural, atribuído pela sociedade, de modo que cada um pode inventar-se a si mesmo e o seu sexo. (Fonte: site portal da família, publicado em 31/03/2014)
- A ideologia de gênero, própria das associações LGBT, baseia-se na análise marxista da história como luta de classes, dos opressores contra os oprimidos, sendo o primeiro antagonismo àquele que existe entre o homem e a mulher no casamento monogâmico. Daí que essa ideologia procura desconstruir a família e o matrimônio como algo natural. Em consequência, promovem a “livre escolha na reprodução”, eufemismo usado por eles para se referir ao aborto provocado. Como “estilo de vida”, promovem a homossexualidade, o lesbianismo e todas as outras formas de sexualidade fora do matrimônio. (Fonte: site portal da família, publicado em 31/03/2014)
- As expressões, gênero ou orientação sexual refere-se a uma ideologia que procura encobrir o fato de que os seres humanos se dividem em dois sexos. Segundo essa corrente ideológica, as diferenças entre homem e mulher, além das evidentes implicações anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa, mas são resultado de uma construção social (Fala de Dom Fernando Arêas Rifan, bispo da Administração Apostólica Pessoal São João Maria Vianney

em nota publicada pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB).

- "Os que adotam o termo gênero não estão querendo combater a discriminação, mas sim desconstruir a família (...) e, deste modo, fomentam um estilo de vida que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade [...] as consequências de tal distorção antropológica na educação poderão ser graves, Os legisladores [devem evitar] a ingerência do Estado no direito e dever dos pais e das famílias de escolher o tipo de educação dos filhos". (Fala de Dom Odilo Pedro Scherer, arcebispo metropolitano de São Paulo).

Análise preliminar das falas:

As falas acima dão visibilidade ao embate em torno da atribuição de significado a palavra gênero. Ao aludirem a uma incitação à sexualidade por meio da discussão sobre gênero e ao referirem-se a uma noção de infância como pureza e vulnerabilidade, seus enunciadores dão base para a argumentação que aponta gênero como um conceito capaz de causar a destruição da família, da moral e dos bons costumes, favorecendo a perversão sexual e os distúrbios. Na fala de Dom Odilo Scherer, por exemplo, estabelece-se explicitamente a relação entre “os que adotam o termo gênero” e o incentivo a “todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade”.

No entanto, cabe apontar que, de fato, muitas das falas correspondem à forma como gênero tem sido conceituado por pesquisadores da área. Na fala de Dom Fernando Arêas Rifan, a despeito de gênero ser definido como uma ideologia e da postulação da evidência anatômica, temos que: “[...] as diferenças entre homem e mulher (além das evidentes implicações anatômicas) não correspondem a uma natureza fixa, mas é resultado de uma construção social”. Essa fala, em realidade, faz eco com o que estudiosos de gênero procuram demonstrar, no entanto, estão deslocadas para outro regime de enunciação, onde acabam por figurar com um sentido oposto ao originalmente concebido. É exemplo disso, dentre tantos outros, a definição de gênero proposta por Robert Stoller (1968), um dos primeiros estudiosos a propor uma definição para gênero, para o qual, o conceito de gênero “remete aos significados sociais, culturais e históricos associados aos sexos”.

Cabe destacar ainda a definição de SANTOS (2007), que brinca com a relação entre gênero e construção social, para defini-lo como “a construção social que torna desiguais mulheres e homens” (p. 114). Seria o gênero depondo contra ele mesmo? O que podemos

inferir de uma estudiosa de gênero dizendo que ele é aquilo que torna “desiguais homens e mulheres”? Na realidade, a definição de Santos é provocativa, ela indica que o conceito de gênero é útil, no sentido de possibilitar uma análise de como as desigualdades são construídas socialmente, justamente por permitir que se faça uma crítica do próprio conceito como construção social, por isso sua utilização representa para essa autora “um caráter de contraponto, respondendo as interpretações biologistas que vinculam as posições sociais às diferenças sexuais hierarquicamente estabelecidas entre mulheres e homens”. (2007, p. 114).

Defender o discurso biológico significa, neste contexto, defender a noção de biologia como destino. O que o discurso religioso defende, por trás da defesa da família, é uma noção que fixa papéis sociais, que os distribui rigidamente e restringe o lugar da diversidade (da mulher, bem como do homem e de todos os dissidentes sexuais) na sociedade por meio de um discurso biologicista.

Em entrevista concedida ao repórter Rafael Alberto, do jornal “O São Paulo”, Dom Odilo Scherer fala sobre o casamento civil entre casais homossexuais. Para Scherer, a possibilidade de casamentos entre pessoas do mesmo sexo aprovada pelo Supremo Tribunal de Justiça, banaliza a família e o casamento, de acordo com ele: “A união homossexual não cumpre o mesmo papel e não é justo equipará-la à família e ao casamento”. Vemos por essa fala, a insistência de Scherer em tratar como “casamento” apenas a união entre pessoas heterossexuais.

Ao ser perguntado por que a Igreja é contrária à união de casais homoafetivos, Scherer afirma: “Porque isso é contrário à **natureza** e também, objetivamente, contrário à Lei de Deus e, por isso, a Igreja nunca poderia dar a sua aprovação. A diferenciação sexual tem um sentido e revela um desígnio de Deus, que nós devemos acolher e respeitar”. Na fala de Scherer, vemos que sua argumentação se pauta tanto na afirmação da natureza como autoridade para questão da diferenciação sexual, quanto à noção de que tal diferenciação é/foi criada por Deus. O imperativo, tanto de Deus quanto de uma ‘natureza’, nesse sentido tem o mesmo efeito de autoridade: “devemos acolher e respeitar” e nunca questionar ou criticar.

Na página portaldafamilia.org, por sua vez, a natureza é invocada para reproduzir estereótipos de gênero: “As mulheres por natureza infundem o amor e o respeito entre as pessoas”. “As mulheres são, por natureza, delicadas e elegantes”. Nesse texto assinado pelo Padre Paulo M. Ramalho, descrito no site como Engenheiro Civil, formado pela Escola Politécnica da USP; doutor em Filosofia pela Pontificia Università della Santa Croce; Capelão

do IICS (Instituto Internacional de Ciências Sociais), e publicado no portal da família em 15/07/2015, o autor ainda diz, que as mulheres devem declarar guerra “a todo comportamento feminino que não seja sinônimo de delicadeza” e “a toda forma de egoísmo e individualismo feminino”, uma vez que “a mulher por natureza é um ser que se preocupa com o próximo, que se dispõe a dar a vida pelo próximo”.

Retomando agora, por um momento a análise das falas, outro ponto que deve ser levantado a partir da leitura do que dizem os bispos é que, estes estão, ao menos de certa maneira, informados sobre o conceito de gênero. Percebem-se nas falas, indícios de que leituras sobre o conceito de gênero foram realizadas por esses sujeitos, já que se utilizam dos mesmos termos e, porque não dizer, praticamente das mesmas definições. No entanto, podemos apontar que ou a interpretação de texto foi equivocada, ou a leitura, ainda que bem feita, é usada de forma distorcida devido a outros interesses destes enunciadores. O que não pode deixar de ser apontado é que, nesse embate, são utilizadas as mesmas palavras para gerar reações e significações completamente diferentes ao conceito de gênero.

## 2.1 PRIVILÉGIOS VS CONQUISTAS DE DIREITOS?

Ao contrário do que se argumenta, ‘Promover a igualdade’ no sentido do texto da política pública, ou seja, tendo gênero atrelado a outras diversidades, como as de raça, classe, idade entre outras, significa restituir a determinados sujeitos seus direitos. Significa que é preciso a ação e implementação de uma política pública, para promover igualdade onde foi historicamente construída uma desigualdade. Há um prejuízo de determinados sujeitos diante da lei e do acesso a direitos básicos, assim como de cidadania e até mesmo dignidade e é então necessário que sejam tomadas medidas de restituição de tais direitos. Para tanto cabe ao Estado a elaboração e implementação de políticas públicas.

Refletir implica apontar e problematizar a reação intolerante de grupos ‘privilegiados’, ou seja, aqueles historicamente favorecidos no reconhecimento de seus direitos, diante a recente ascensão social efetuada por sujeitos marginalizados. Percebe-se assim, que os grupos favorecidos negam os mesmos direitos que possuem há muito tempo aos sujeitos que agora os reivindicam. É um exemplo disso, o direito à união civil ou casamento entre homossexuais. O grupo favorecido ou hegemônico passa a argumentar contra esses sujeitos, desqualificando-os por sua orientação sexual. Em suas falas, os homossexuais são caracterizados como indivíduos que não merecem casar ou ter os mesmos direitos, pois são perversos, sexualizados, devassos ou imorais. Em suma, esses indivíduos são categorizados de forma generalizada como “problemáticos” ou causadores de problemas, sem que sejam levadas em consideração suas singularidades e características individuais. Por meio de dispositivos sutis, as características do ‘grupo’ que reivindica direitos são essencializadas e utilizadas como justificativa para a negação de seu acesso aos direitos reivindicados. O mesmo mecanismo ocorre, no que se pode chamar de marginalização dos indivíduos que reivindicam identidades de gênero e orientações sexuais adversas à norma, como o caso de transexuais, travestis, lésbicas, gays dentre outros.

Quando, por exemplo, faz-se uso de fatores, tais como escolaridade, para determinar as disputas ao mercado de trabalho, perde-se de vista, que é o próprio sistema educacional que exclui indivíduos dissidentes de gênero ou sexuais desde a mais tenra idade, conseqüentemente prejudicando seu acesso ao mercado de trabalho posteriormente. De forma cíclica, o mesmo indivíduo que desistiu dos estudos, ou ao qual foi “pedido que se retirasse” devido a preconceitos tanto no nível institucional quanto no terreno da sala de aula, é cobrado posteriormente por sua falta de escolarização.

O acesso a direitos é tido como ameaça ou afronta ao grupo hegemônico, que rotula então tais direitos (que eles mesmos já possuem) como privilégios. Assim, nega-se, nesse processo, que outros tenham o que ‘eu’ mesmo ou ‘meu grupo’ já possui como direito há muito tempo e se enxerga o novo posicionamento social desses sujeitos (marginalizados) como afronta. A criação de uma atmosfera de medo leva, por um lado à desconsideração do outro em sua alteridade, e, por outro, a valorização apenas da manutenção de si e da identidade do grupo, que é sentida em ameaça pela presença do outro.

Sobre as argumentações citadas cabe ainda questionar, ao menos dois pontos relevantes: 1. O status da biologia como discurso de verdade e, 2. Em contrapartida, o sentido que se dá ao termo ideologia. Uma observação mais atenta permite inferir que nas argumentações que se referem à expressão ‘ideologia de gênero’, não só o significado de ideologia é alterado, mas que este passa a servir de suporte para o discurso biológico e científico que é, neste contexto, estrategicamente tido como oposto a noção de ideológico. Ideologia se torna o contrário do discurso verdadeiro, e passa a ser compreendida como uma ficção usada para manipulação e doutrinação. Devemos, no entanto, ter em mente que este não é o único sentido possível do termo ideologia, pelo contrário, cabe lembrar que na década de 80 o cantor Cazuza pedia por uma Ideologia para viver e era aplaudido. Assim, se o significado atribuído à ideologia, nesse contexto serve para rebaixar tanto gênero quanto a própria noção de ideológico, é somente porque isso serve como suporte para outras argumentações, que por sua vez procuram manter determinadas formas de relações excludentes e hierarquicamente estabelecidas.

### 3. ONDE ESTÁ O GÊNERO NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO AFINAL?

O capítulo que se segue, diz respeito ao primeiro objetivo elencado nesta pesquisa, qual seja a análise do texto dos últimos três planos de educação (2001, 2011 e 2014). A colocação em questão da disputa em torno do significado atribuídos à gênero e às relações de poder implicadas nessa disputa, nos levaram a uma primeira questão: Onde está gênero nos planos de educação, afinal? Por meio da utilização dos seguintes eixos de análise 1.1 e 1.2: frequência e forma de uso do termo gênero nos documentos e a comparação entre os documentos procura-se responder a ela. Desse modo, pode-se questionar, onde e como o termo é utilizado em cada um dos Planos de Educação e que inferências podem ser feitas sobre a atribuição de significado ao termo gênero em cada um dos textos analisados.

A partir dos resultados preliminares destes questionamentos foi possível definir três eixos de significação que se relacionavam ao termo gênero nos textos dos documentos analisados. São eles:

**Eixos de análise temática:**

- Gênero como sinônimo de mulher.
- Gênero como significando homem e/ou mulher. (Se o termo serve para significar tanto homens quanto mulheres).
- Gênero como relacionado à diferença, ou seja, em um sentido mais ampliado que homem ou mulher, envolve uma pluralidade de significações, por exemplo, o uso da expressão “questões de gênero”, podendo significar de forma generalizada, sujeitos que não se conformam não se adequam às normas de gênero binárias e estereotipadas.

As passagens que tratam de gênero no Plano 2001 são: Meta 11, que diz respeito ao programa de avaliação do livro didático e estabelece como critério a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia, bem como a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. Meta 12 versa sobre a inclusão de diretrizes para formação dos docentes com “temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais”. Com relação à educação superior, o termo aparece em Financiamento e Gestão da Educação Superior, no item 31, que institui a inclusão de informações coletadas através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos de “questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos”. Por fim o termo aparece como princípio a ser seguido para formulação de cursos de formação (no que se refere à formação dos professores e valorização do magistério) item h, “Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação”.

No plano de 2001, portanto, o termo gênero é utilizado seis vezes e aparece relacionado à questão da diversidade, pareado com a questão da etnia, da tolerância e respeito para superação de desigualdades, além disso, o termo também aparece como uma das diretrizes curriculares para cursos de formação de professores/as.

## **Tabela 1.**

<b>PNE 2001-2010 (frequência e uso do termo gênero)</b>	
Onde aparece	Como aparece
Diagnóstico	“A distribuição das matrículas, quanto ao <b>gênero</b> , está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções.”
Ensino Fundamental: “Objetivos e Metas” - Meta 11	“Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de <b>gênero</b> e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”
Educação superior: “Objetivos e Metas” - Meta 12	“Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: <b>gênero</b> , educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais”.
Educação superior “Objetivos e Metas” - Meta 31.	“Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de <b>gênero</b> , tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas

	relacionadas à guarda e educação dos filhos”.
Diretrizes: Princípio da formação continuada de professores- Item H. (Trecho sobre formação dos professores e valorização do magistério).	“inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de <b>gênero</b> e de etnia nos programas de formação”.
Trecho Financiamento “Objetivos e Metas” Sobre “Gestão” – meta43	“Incluir, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar informação acerca do <b>gênero</b> , em cada categoria de dados coletados”.

Total de ocorrências: 6

Deste total, apenas duas ocorrências, quais sejam: meta 11 e 12 permitem uma significação ampliada de gênero, ligando-o a outras diversidades, como étnicas, regionais, raciais.

### **Discussão PNE 2001**

A tabela acima permite a visualização da frequência e de como o termo gênero foi utilizado no texto do PNE 2001. É possível fazer inferências a partir de um olhar que não se dirige apenas à presença do termo neste documento, mas sim pelas diferentes formas de significá-lo, a depender do modo como é utilizado. Nesse sentido, a direção dada ao olhar para este documento se baseia em perguntas como: em que meta ou estratégia ele aparece? Referido a que contexto? A que outros termos ele está relacionado?

Como apontado na tabela, das seis ocorrências apenas duas permitem uma significação ampliada do termo gênero, remetendo-o às demais diversidades, como as étnico-raciais, de classe entre outras. Consideramos que as demais ocorrências restringem a compreensão deste termo, principalmente como sinônimo de mulher. Ainda que possa se argumentar que ao significar mulher, o termo implica necessariamente à relação das categorias homem e mulher, ou seja, que o termo só pode significar mulher à medida que se relaciona e ao mesmo tempo define a categoria homem; é preciso ressaltar que, diferentemente do que ocorre com os termos gênero e mulher e sua possibilidade de equivalência, raramente ou muito dificilmente se verificaria a mesma equivalência com o termo homem. Assim, muito dificilmente seriam tidos como sinônimos a luta pela igualdade de gênero com a luta pelo direito dos homens, por

exemplo. De fato, a última expressão soa esdrúxula, equivocada, isso porque historicamente foram as mulheres que tiveram seus direitos restringidos devido às questões relacionadas a gênero e exatamente por isso tiveram que lutar.

De qualquer modo, gênero pode significar mais que mulher. É, na verdade, sempre interessante que o próprio termo mulher, enquanto categoria identitária, seja ele mesmo interrogado e assim, também sua equivalência com gênero em certos contextos também deve ser questionada para que uma visão mais relacional, que envolva mais diretamente a relação com outras categorias seja possibilitada e potencializada. Isso pluraliza os significados de gênero e impede que o termo sirva como suporte para fixação da binariedade homem/mulher ou homo/heterossexual como única possibilidade de vivenciar corpos e desejos.

Assim, na maior parte das ocorrências do termo gênero no PNE, este equivale de maneira bastante restritiva, apenas à mulher, como fica evidente na meta 31. (Referente a objetivos e metas), onde: “formulação de políticas de gênero” equivale à: [...] trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas. Funções domésticas podem ser realizadas por ambos os sexos ou gêneros e até mesmo por sujeitos que não querem se enquadrar em nenhuma dessas classificações, no entanto, o pareamento dessa expressão com o termo ‘gravidez’, indica uma tendência do texto a fazer equivalências entre gênero e mulher(s), assim como assumir que tarefas domésticas são funções destas.

Por um lado é extremamente importante que uma política pública levante e nomeie tais questões referentes à entrada e permanência de mulheres e meninas nas escolas e instituições de ensino. Muitas mulheres acabam tendo seu estudo comprometido devido às gravidezes e por assumir o exercício das funções domésticas, o que as torna uma população mais vulnerável ao abandono escolar. Tal processo ocorre por influência direta do modo como são estabelecidos os papéis de gênero na sociedade na qual se está inserido. Aspectos culturais cristalizam e mantêm uma noção de que é papel único e exclusivo da mulher gerar e criar os filhos e que todo o cuidado doméstico deve ficar sobre sua responsabilidade. Cabe lembrar que o discurso da natureza, é nesse sentido retomado, para justificar a diferença socialmente construída; a reprodução, entre outras características são tomadas como forma de justificar uma dominação masculina. Delineia-se assim, a importância da presença desta questão em uma política de educação que tem como objetivo a universalização do ensino e a igualdade no acesso e qualidade à educação.

Por outro lado, ao utilizar o termo gênero como sinônimo de mulher, acaba por reproduzir, reiterar e reforçar os sentidos prévios, baseados em categorias fixadas como homem/mulher, bem como a delimitação de seus papéis, restringindo sua significação e uso político.

No que se refere ao PNE 2001, é interessante apontar ainda que um dos focos relacionados a gênero diz respeito ao cálculo do número de matrículas e evasão por sexo. Trata-se, como foi apontado acima, da inclusão de um diagnóstico da Educação Infantil para elaboração de políticas que levem a melhoria da inclusão e acesso de mulheres ao ensino, entendendo como acesso, permanência e sucesso, destacando especificamente questões como a “gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos” (CONGRESSO NACIONAL, 2000, p. 46). Tal diagnóstico, realizado na educação infantil, indicou numericamente equilíbrio entre feminino (49,5 das matrículas) e masculino (50,5%) sobre o total de matrículas nas escolas brasileiras naquele ano (BRASIL, 2001, p. 11). Como a garantia de universalização da educação é uma das metas do próprio plano, da constituição, e ressalta-se, um importante fator nas demandas internacionais para elaboração de políticas públicas, o número de matrículas é um dado de extrema relevância e pode ser utilizado como indício de superação das desigualdades entre os gêneros.

O equilíbrio numérico, no entanto, não dá conta de explicar desigualdades de gênero no acesso e permanência escolar. Se com relação às meninas, por exemplo, a dificuldade apontada está relacionada ao exercício das funções domésticas e/ou às gravidezes indesejadas, aos meninos tal dificuldade geralmente se relaciona à indisciplina, comportamentos agressivos e violentos que os levam a ser expulsos da escola ou a uma entrada precoce no mundo do trabalho (muitas vezes informal).

Um levantamento feito pelo MEC em 2005 apontou que o número de meninas frequentando a escola havia crescido e estas representavam 57% (das) estudantes brasileiros nas séries finais de todo o sistema educacional brasileiro. O mesmo levantamento apontou que a permanência escolar também era maior entre as meninas, que permaneciam 6 anos em média, enquanto os meninos estudavam em média por 5,6 anos. (Brasil/MEC, 2005). A noção de um equilíbrio numérico nas matrículas pode servir para ocultar outras questões relevantes como a tendência de fracasso escolar entre os meninos no ensino fundamental (Carvalho, 2001, 2002; Brito 2004; Franco, 2001), as diferenças entre continuidade escolar e prevalência de mulheres no ensino médio, entre outras questões. Como apontam Claudia Vianna e Sandra

Unbehaum em texto elaborado para o congresso Fazendo Gênero, intitulado “Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: O caso do PNE”:

No ensino fundamental, porém, os desafios são outros ao introduzirmos a perspectiva de gênero. Precisamos compreender um quadro complexo que exige a intersecção entre acesso e permanência de meninas e meninos com tendência para maior entrada e melhor desempenho das meninas. Essa deveria ser a tarefa que se poderia esperar do Plano nacional de Educação, infelizmente não cumprida a contento. (págs 3 e 4)

A complexidade que envolve o plano de educação deve ser vislumbrada, portanto, tomando as diferentes pressões que envolvem sua formulação enquanto política pública. Dados numéricos como os que indicam paridade de matrículas entre meninos e meninas podem ser relevantes diante de demandas internacionais e considerados, inclusive uma resposta frente às metas estabelecidas pelo próprio plano, entre elas, a universalização da educação e garantia de acesso. Esses mesmos dados, no entanto, podem mascarar a complexidade das relações desiguais de gênero presentes na escola e que tornam desiguais o acesso, permanência e sucesso escolar de meninos e meninas. O uso da linguagem presente no plano de educação, ou seja, a forma, o ‘como’ o gênero é utilizado, implícita ou explicitamente se relaciona também a fatores que, externos a ele mesmo, como jogos políticos, negociações e possibilidades de financiamento. Essa linguagem pode por sua vez ossificar, reiterar e manter relações desiguais, na medida em que, por exemplo, como já foi discutido, atribuir às meninas as funções domésticas e os cuidados com a gravidez; implica ao mesmo tempo, não atribuí-las aos meninos. Isso pode ser considerado tanto uma forma de refletir o que de fato acontece, ou seja, é verdade que as meninas são responsabilizadas por essas tarefas, como pode ser pensado como uma forma de manutenção dessas atribuições e responsabilizações.

Nesse sentido, seria interessante ver nos planos, por exemplo, menções a atribuições ou ao menos questionamento sobre a “*paternidade precoce*”. Se o termo nos causa estranheza é justamente porque não é utilizado. Seria interessante, portanto, ver nos planos de educação ao menos um questionamento de por que esse fator não interfere no acesso ou permanência de meninos na escola, uma vez que interfere quando se trata das meninas. A paternidade não chega a virar número e não é explicitada como estatística em planos de educação ou documentos afins, pois ou não é assumida ou não é nem mesmo atribuída aos meninos pela sociedade. O modo como se utiliza a linguagem, neste sentido, acaba por manter ocultas

certas questões. Ainda que funcionem como denúncias, como no caso de se referir ao grande número de meninas prejudicadas em seu acesso e permanência escolar devido à maternidade e exercício de funções domésticas, a linguagem pode funcionar como forma de cristalizar relações desiguais, mantendo e ratificando relações.

Revolucionar a linguagem nesse sentido, ou seja, falar do que não se fala, inverter termos, re-significar, ou ainda utilizar a linguagem de um modo que geralmente não é utilizada, como por exemplo, se referir de modo provocativo e questionador a “maternidade dos pais”; pode ser uma importante fonte de mudanças e uma forma de se iniciar novas abordagens a temas já discutidos.

#### Avaliação e Diagnóstico do Plano de 2001.

Em 2010 com o fim da vigência do Plano 2001-2010, feito um balanço das metas para definição das novas diretrizes para o plano 2011, Francisco das Chagas Fernandes, então secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC) e coordenador geral da comissão organizadora da CONAE, afirmou: “Na maioria das 295 metas propostas, agrupadas em cinco prioridades, tivemos resultados abaixo do esperado. Algumas não são quantificáveis o que dificulta a fiscalização. No novo plano, queremos ter menos objetivos, e todos numéricos e realizáveis”. A fala do então secretário indica não só a impossibilidade de alcance das metas estabelecidas no plano, como também parece evidenciar uma preocupação numérica para quantificação das mesmas e a solução apontada por ele, vai então, no sentido, não só de uma diminuição de metas, mas de que todas sejam quantificáveis.

Se por um lado não é interessante que um plano de educação seja constituído por metas inalcançáveis, o que o classificaria como uma carta de intenções e não como um plano, como veremos adiante, por outro lado não é viável que a complexidade das metas propostas para melhorias educacionais e garantia de direitos em educação sejam todas traduzidas em objetivos numéricos. A incapacidade ou impossibilidade de alcançar as metas estabelecidas evidenciada no diagnóstico do PNE exige respostas complexas que não poderiam se limitar a uma redução e quantificação dos objetivos.

O que acontece no plano seguinte, no entanto, é, de fato, a diminuição das metas, chegando a apenas 20 no plano de 2014; uma redução para que estas metas sejam

quantificáveis, com a justificativa de que seriam mais facilmente fiscalizadas. Assim, cabe apontar que apesar de ser possível perceber como aponta SAVIANI (1998), a presença de uma racionalidade social (termo utilizado por Saviani 1998) nas políticas públicas educacionais, iniciada nos anos 90, esta racionalidade é entrecortada por outras como as racionalidades instrumental e financeira, mais evidentes em épocas anteriores. O direcionamento dado às políticas públicas, mesmo no nível do discurso não pode ser considerado como estável ou linear. Nesse sentido, o pensamento de Ball faz eco a essa análise que permite visibilizar a interferência de diferentes racionalidades (nos termos de Saviani) estabelecendo a elaboração de políticas públicas.

No que se refere especificamente ao uso do termo gênero, Vianna e Unbenhaumm (2004) apontam também os anos 90 como momento de relevância. De acordo com elas, o eixo gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais apenas em meados desta década. Pode-se, inclusive, argumentar nesse sentido, que a racionalidade social aqui, corresponderia a avanços na sistematização de reivindicações diversas via movimento social organizado, uma vez que os anos 90 marcam também no Brasil entre outras coisas, o avanço da reforma sanitária e a criação do SUS (Sistema Único de Saúde). No âmbito das políticas públicas referentes a gênero é importante ressaltar, as principais reivindicações visavam à superação da discriminação e violência contra mulher.

Assim, vemos que a partir dos anos 90, a possibilidade de uma intersecção entre gênero e educação, tendo como pano de fundo as políticas públicas; diz respeito à sistematização de reivindicações que visavam à superação de desigualdades historicamente estabelecidas, da garantia de direitos àqueles que foram historicamente prejudicados no reconhecimento de seus direitos e tiveram, inclusive, seus corpos violados e assediados. A análise do uso de gênero como sinônimo de mulher, portanto, deve levar em consideração esse histórico, no qual o avanço do uso do conceito de gênero em reivindicações feministas coincide com o avanço e sistematização de demandas da população via movimento social organizado. Em artigo de 2004 as mesmas autoras afirmam:

“Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de

gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional”. (2004, pág 79)

A compreensão do conceito de gênero, nesse sentido, abrange significados que estão além dos corpos e, portanto, além dos sexos. Ele remete a significados que “subsidiem noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social” (2004, pág 80), daí seu peso político, seu impacto no campo dos direitos humanos e na relação com a construção da subjetividade: Gênero remete à dinâmica da construção e da transformação social. Seus significados possíveis, ainda que provisórios (já que sempre se encontram em formação e modificação) nos são dados por meio dos símbolos culturalmente disponíveis, ou seja, são a lente por meio da qual enxergamos e interpretamos o mundo. Essa lente, baseada em ideais normativas, sobre o que é masculinidade, feminilidade, hétero, homossexualidade e outros, regula a nossa forma de compreender, ler e interpretar os corpos (nossos e dos outros).

A análise do PNE 2001 revela que é preciso, que se interroguem os sentidos atribuídos a gênero nos textos das leis, tal sentido, se restritivo, pode servir para manter e reproduzir desigualdades mesmo em textos que se propõe a favorecer a igualdade de direitos e à diversidade. Assim, se gênero pode significar estrategicamente ‘mulher’, no sentido de restituir direitos, efetuar demandas ou conseguir espaços em agendas políticas, temos aí um uso do conceito que faz justiça a seu potencial contestador. Se, no entanto, gênero como sinônimo de mulher, acaba por fixar estereótipos e manter a categoria como essencializada, naturalizando-a, então o conceito perde seu potencial e uso estratégico, e pode ambigualmente servir para manutenção de relações de dominação.

Tal ambiguidade acontece porque, justamente a palavra que poderia ser instrumento de libertação e novas possibilidades é a palavra que pode se tornar veículo de aprisionamento e repetição do mesmo, mantendo mecanismos de exclusão e desigualdade. A manutenção de tais mecanismos, por sua vez, pode se dar tanto em nome da coesão do grupo, ou seja, para manutenção de uma força da categoria identitária que reivindicam direitos e faz demandas políticas, como também pode ocorrer devido ao uso da linguagem sem contestação da mesma. O uso da linguagem, de modo ingênuo, compreendendo-a como meio neutro ou instrumento de expressão inócuo pode ser um dos modos mais insidiosos de manutenção de relações de desigualdade. Sem uma análise crítica, feita de dentro, ou seja, que parta da própria linguagem da qual se utiliza para questionar normas ou reivindicar direitos, todas as demandas podem ser prejudicadas. Dependem, por exemplo, de uma linguagem que é

androcêntrica e heteronormativa para reivindicar direitos de sexualidades e sujeitos dissidentes, pode acabar por reforçar as normatividades.

Neste sentido, a própria citação de Vianna e Unbehaum (2004) na qual se vincula explicitamente gênero e educação com “uma série de medidas contra a discriminação da mulher” é emblemática, pois, se por um lado, o uso feito pelas autoras de tal equivalência pode servir como um exemplo de um desses sujeitos e grupos historicamente prejudicados que precisa ter seus direitos restituídos, por outro, pode servir para fixar a noção de gênero como sinônimo de mulher, restringindo seu potencial de significação.

Não é por acaso, no entanto, que as autoras fazem uso desta equiparação, pensamos que se deve levar em conta o contexto que se circunscreve no início dos anos 90. Nesse período, quando a discussão de gênero começa a surgir em textos da educação, esse era talvez o único sentido possível e as demandas de grupos feministas precisavam ser expressas nesses textos. De certa forma pode-se afirmar que a entrada do termo gênero em textos da política, na formulação de leis, se dá pela via da equiparação do termo com a categoria ‘mulher’ e da reivindicação política da superação das discriminações sofridas por esta categoria.

PNE 2001 “O PNE como carta de intenções”

Em um estudo de 2004 elaborado por Vianna e Unbehaun, as referidas autoras elaboram uma discussão sobre o Plano Nacional de 2001 e argumentam, entre outras coisas, que este acabou por se constituir no que elas denominam como uma “carta de intenções”. Essa discussão é aqui retomada, pois acreditamos que enriquece a discussão sobre o último plano, por permitir um vislumbre dos processos complexos que determinam a elaboração de um plano de educação, bem como os percalços que distanciam tal elaboração da efetivação do plano. Além disso, o método utilizado pelas autoras, sendo este uma análise documental e de conteúdo, faz eco ao método proposto neste estudo. Vianna e Unbenhaun analisam três documentos, quais sejam: A constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs advindos dessa lei) e o Plano Nacional de Educação ou PNE de 2001.

As autoras mostram que houve uma relação problemática entre a sociedade civil (representada por movimentos e conferências como a CONAE) e o MEC (Ministério da Educação) no contexto da elaboração do PNE 2001. Assim destacam, por exemplo, que foram elaborados dois planos, um do MEC e outro elaborado pela sociedade civil (elaborado a partir de Conferências) de maneira participativa e democrática. A diferença entre os dois planos é

ressaltada pelas autoras, que apontam também que o fato de o plano elaborado pelo MEC ter sido aprovado pelo Senado, negligenciando-se a elaboração conjunta e participativa é indicativo de que este plano tratou-se mais de uma **Carta de Intenções** do que, como de fato um plano a ser seguido. Ligado à isso, a clara falta de recursos e falta de financiamento para alcançar as metas e estratégias propostas pelo plano, tornava certamente o que deveria ser um plano, apenas uma carta de intenções. O que é proposto não pode ser realizado sem o recurso necessário.

De acordo com as autoras, tanto na Constituição como no PNE, o gênero está “Velado” já que há pouca ou nenhuma menção direta ao termo. Entendendo, no entanto, que a presença de uma ‘generificação’ é intrínseca a qualquer texto, uma vez que, a própria linguagem é transpassada pelo gênero, tendo inclusive o uso do termo masculino como neutro (o fato da nomeação de indivíduos de ambos os sexos ser rotineiramente feita no masculino é um exemplo), a análise documental proposta pelas autoras segue três eixos de análise: 1. Linguagem, 2. Questão dos Direitos e 3. Ambiguidade (Onde se compreende que o termo, apesar de não aparecer na apresentação geral, aparece timidamente em alguns tópicos).

“A linguagem como sistema de significação, é ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico” (2004. p. 90). As autoras argumentam que contrariamente ao gênero velado do PNE e da constituição, nos PCNs o gênero é desvelado, isso deve ser considerado, claro, com cautela, uma vez que as próprias autoras indicam que mesmo nos PCNs o gênero ainda aparece no trinômio Corpo, orientação sexual e saúde sexual, onde o termo saúde deve ser lido como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs e AIDS).

As autoras argumentam ainda sobre uma diferença entre as décadas de 80 e 90, de modo que é relevante atentar que a década de 80 foi palco de uma abertura política do pós-ditadura que refletiu no texto da constituição e que, por outro lado os anos 90, são anos marcados pela priorização da reforma econômica e do impacto desta nas políticas educacionais, assim, a entrada de um pensamento neoliberal na educação se dá nos anos 90, o que acarreta mudanças com relação aos textos elaborados nos anos 80.

### 3.2 PNE 2011 - PROJETO DE LEI (PL) Nº 8.035/2010

No projeto inicial do PNE 2011-2020, a expressão gênero aparece unicamente no item 3.9 da terceira meta relacionada ao Ensino Médio, que propõe como estratégia: Implementar políticas de prevenção à evasão, motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. (CONGRESSO NACIONAL, 2010). A presença do termo, unicamente no item 3.9 no plano de 2011, contrasta com a presença múltipla do termo no plano anterior (2001-2010), no qual o termo gênero aparece em diversas passagens e se refere a todos os níveis de ensino, versando sobre temáticas que vão desde o material didático à paridade de matrículas.

A tabela a seguir descreve a ocorrência do termo gênero no PNE 2011.

**Tabela 2**

<b>PNE- 2011-2020</b>	
Onde aparece	Como aparece
Meta 3: Estratégia 3.9	Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à <b>identidade de gênero</b> , criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Total de ocorrência: 1

Destaca-se que única citação ao termo gênero no PNE 2011, traz pela primeira vez, juntamente com o termo gênero, o termo identidade. A expressão identidade de gênero, amplia o sentido do termo e dá ênfase à sua conceituação como construção social, ou seja, como identidade, o gênero é sempre uma construção social.

O fato de a inserção deste ponto vir como uma resposta à discriminação, assim tendo como foco a prevenção da evasão escolar, é indicativa de mudanças nos discursos sobre gênero e educação. A vinculação do termo à diversidade e orientação sexual indica que se trata de sujeitos, mas também de desejos, tidos como diferentes.

## Discussão PNE 2011

Retomando a discussão levantada a partir do PNE 2001 deve-se ressaltar que ainda que o termo seja utilizado é preciso compreender seu uso, de forma ampla, já que suas possibilidades de significação são complexas, neste sentido, fala-se de gênero, usa-se o termo gênero, mas como o termo é utilizado? A breve análise indica que há ao menos dois eixos de significação dado ao termo: 1. De modo genérico quando relacionado a diversidades, étnico-raciais, religiosas, regionais, ou seja, relacionado ao tema da tolerância, como é o caso do item 3.9 da meta 3. do PNE 2011, ou, 2. De modo mais definido, significando a diferença homem/mulher, utilizado para demarcar a diferença sexual e de gênero.

No segundo caso (eixo 2) há uma reiteração da divisão binária homem/mulher que se expressa na medida que o termo é utilizado com seu sentido restringido a essa binariedade linguística. Isso ocorre, por exemplo, como já foi dito, quando o termo é utilizado para discutir a paridade de matrículas, que pode ser expressa quantitativamente e que tem por significação unicamente a paridade de matrículas entre meninos e meninas (que é expressa em dados estatísticos). Um indício relevante de que a significação do termo gênero neste contexto é restrita a tal binariedade é justamente o fato de que a ela não é feita quaisquer manifestações. É preciso atentar que o uso da mesma palavra, qual seja, gênero, só causa reações quando utilizada em contextos específicos, vale dizer: os contextos que incomodam, causando reações proeminentes são aqueles nos quais a uma maior possibilidade de significação do termo do que a manutenção da ordem binária.

Tal discussão permite, ainda, pelo menos dois questionamentos interessantes: Não só a palavra gênero aparece como significando o modelo binário, mas o ‘peso’ de tal significação pende para que gênero seja lido como ‘mulher’ ou ‘mulheres’. Gênero, como já dito neste trabalho, e como referencial teórico que optamos por adotar, em si mesmo não é nada, é um operador que confere sentido as diferenças percebidas nos corpos, essas diferenças são naturalizadas, tonadas naturais por meio de processos sociais e recaem em uma construção que delimita certa parte anatômica (extremamente variável entre os corpos que são sempre múltiplos – por isso escapam sempre) como definidora de algo que é então, por sua vez, nomeado como o ‘sexo’ do sujeito. A partir do que pode ser compreendido, portanto, como um sistema sexo/gênero dá-se então toda uma delimitação de lugares, modos de vida, subjetividades, desejos, cada um deles vinculado a um corpo. Ao corpo, cabe ressaltar, e não a uma condição abstrata saberes e nomes são atribuídos. A um sexo é vinculada uma verdade.

Falar de sexualidade, neste sentido, é também se referir à produção dos saberes que a constituem, aos sistemas de poder que regulam suas práticas e às formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos sexuados (FOUCAULT, 1990, p.10).

Essa verdade é sempre contextual e suas relações, em termos de possibilidades de liberdade ou exercício de dominação, são assimétricas, entre os dois polos possíveis dessa classificação: Homem/Mulher. Sendo o Homem geralmente considerado o referencial, o todo, o humano, a mulher é o outro, a metade. É comum, por exemplo, que se nomeie com mais facilidade políticas para mulheres, que se pareie mulher/gênero assim como se faz com mulher/sexo, já que o Homem (com H maiúsculo é tido como aquele que dispensa nomeação já que é o todo da representação). Assim o “Androcentrismo linguístico”, o uso do masculino genérico como uma forma comum de se expressar não é impune. Como apontam Vianna e Unbehaum (2004):

“Tal androcentrismo não pode (nem deve) ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma linguística. Isso porque o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão” (pág 90).

Maclaren (2016) aponta as contribuições do pensamento de Foucault sobre esse tema, de acordo com ela o filósofo “ilustra graficamente os danos que as normas podem provocar através do processo de marginalização e exclusão daqueles que não se conformam com elas” (2016, p.69). A autora afirma ainda que Foucault é importante por mostrar como as normas agem no nível do corpo, se corporificam e como nunca são neutras e agem de modo a universalizar a perspectiva do dominante. “Normas universais do humanismo corporificam um ideal de racionalidade que é constituído por meio da exclusão da alteridade [...] Esse ideal é codificado como masculino...” (2016, p.69).

Gênero como operador que dá sentido aos corpos poderia e deveria significar homem na mesma medida em que significa mulher. Essa forma de significação, no entanto ainda é presa a uma norma binária, de modo que é preciso ressaltar que na maioria dos textos gênero ainda é significado/compreendido/lido mais facilmente e frequentemente como sinônimo de mulher do que de homem. Cabe ainda questionar quais são os sujeitos que não cabem na estatística e, do mesmo modo, continuam não ‘cabendo’ na palavra gênero quando esta é

usada dentro da norma binária? Esses mesmos sujeitos são os “convidados a se retirar” das escolas, os que não têm cédula de identidade ou não se sentem representados em sua documentação, são os que não conseguem emprego e são expulsos de suas casas, são eles os abjetos, mas também são os que possuem a força de revelar a ficção política dos corpos nas palavras de Preciado, de revelar o lugar que o significante não alcança, a pluralidade de sentidos e modos de vida possíveis.

## **PNE 2014**

Se no plano de 2011, como já foi apontado, o termo gênero aparece apenas na meta 3.9; no plano de 2014, o termo não só é banido, como é alvo de diferentes polêmicas. O PNE 2014, trazia a referência à palavra gênero em seu artigo 2º. Esse artigo trata, em especial, das questões voltadas à superação das desigualdades educacionais, e trazia como destaque a **“ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”**. O texto final do documento ficou: “São diretrizes do PNE, a superação das desigualdades educacionais com ênfase na **erradicação de todas as formas de discriminação**”.

Segue tabela com a comparação entre o texto que incluía as pautas de gênero e o texto final do PNE 2014.

**Tabela 3.**

<b>PNE 2014- 2024 Diferenças na Câmara e no Senado</b>	
<b>Proposta inicial</b>	<b>Como ficou após votação</b>
Meta 21: "a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual".	Superação de todas as desigualdades....

## **Discussão PNE 2014-2024**

As principais diferenças entre os textos da câmara e do senado do PNE 2014, com relação ao gênero, dizem respeito à aprovação no senado de um substitutivo do referido texto; a alteração de maior destaque resultante deste substitutivo, como já mencionado, foi a retirada no 2º artigo da exemplificação detalhada das formas de discriminação e a troca pela frase “todas as formas de discriminação”, porém, além disso, cabe dizer que a versão do texto da câmara, previa a flexão de gênero em sua redação (ex. os/as professores/as) com vistas à promoção da igualdade de gênero, enquanto o substitutivo proposto no senado requeria a “supressão, em todo o texto, da flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina”, isso, porém não foi conseguido.

Há ainda diferenças entre o Projeto de lei (PL) nº 8.035/2010 e a lei aprovada na forma do PNE em 2014 (lei 13.005/14). Tais diferenças se referem à meta 3.9, que no PL trazia as expressões "orientação sexual" e "identidade de gênero". No PNE 2014, a meta 3.9 se torna a meta 3.13, na qual as expressões citadas acima são retiradas do texto. Sobre este ponto, cabe ainda dizer que, no mesmo movimento de supressão observado no artigo 2º, expressões que explicitam e dão nomes a tipos específicos de violência e formas de discriminação são suprimidas e trocadas por frases generalizadas, tais como: “quaisquer formas de discriminação”.

Abaixo é possível verificar a diferença entre os textos:

Meta 3.9- (PL) nº 8.035/2010: "Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação **à orientação sexual ou à identidade de gênero**, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão",

Meta 3.13- Lei nº 13.005/14: "Implementar políticas de prevenção à evasão motivada **por preconceito ou quaisquer formas de discriminação**, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão"

## **Discussão Geral**

O que mudou? Por que o termo gênero se tornou tão ameaçador? Por que tantas manifestações contrárias à discussão de gênero e por que parece necessário para os grupos contrários, a exclusão do termo? Compreender que a sexualidade é um efeito do discurso, um dispositivo que age em toda a sua heterogeneidade, permite olhar para essa questão compreendendo-a enquanto indissociável de seu caráter político; as disputas sobre o uso ou não do termo gênero refletem relações de poder. Gênero aparece aqui como alvo de disputa do poder, pois é o que dá inteligibilidade social aos sujeitos. Foucault mostrou como na sociedade ocidental, o sexo foi se tornando cada vez mais importante: falar sobre sexo ou fazer falar sobre sexo; extrair uma verdade que passa pelo sexo é uma característica dessa sociedade. Ao desmontar as formas de coerção, mas principalmente as formas produtivas de incitar e fazer falar o sexo, Foucault mostrou como o sujeito pode se tornar um sujeito “de uma sexualidade”, e como tal sexualidade por meio da confissão e da formação de uma ciência se firmou no corpo e fez falar o gênero. O binarismo homem/mulher, uma verdade sobre sexo, uma definição sobre gênero, passam a ser a base da categoria de sujeito, é por isso que Foucault vai conseguir mostrar na introdução do seu texto sobre a hermafrodita Herculine Barbin, por exemplo, que foi a partir de um dado momento que a medicina pôde olhar para um corpo e encontrar o verdadeiro sexo escondido e por ele determinar um gênero. Mas o mesmo poder que se define como norma, só pode se definir a partir das suas resistências, assim o caráter, sempre tenso e instável das identidades, leva a disputas nas quais se pode desvelar as relações de poder em jogo e o caráter intrinsecamente político dos corpos.

É a partir dessa perspectiva que pretendemos compreender aqui as disputas em torno dos PNEs e do uso do termo gênero. Assim, no que diz respeito à mudança do plano de 2001 para o de 2014, ou seja, para o fato de que em 2001 não havia problema usar o termo gênero, mas em 2014, isso se torna um problema, levanta-se a hipótese de que há um deslocamento do significado do termo gênero, no qual a semelhança com o termo mulher funciona como fator de neutralização de um significado político maior, qual seja: da luta por uma visibilidade de outros grupos e uma desconstrução do binarismo heteronormativo (homem/mulher).

Desse modo argumenta-se que o uso mais frequente do termo gênero, principalmente como encontrado no PNE de 2001, só foi possível, pois naquele momento a compreensão do termo se restringia a significações que implicitamente assemelhavam gênero apenas à mulher. Assim, as metas propostas, se entendidas como garantia de acessibilidade às mulheres ao

ensino, por exemplo, não foram tomadas como problemáticas e não se tornaram alvo de polêmicas. Tal hipótese parece condizer com alguns dados do PNE de 2001-2010 no qual, apesar da presença do termo gênero, se dá o destaque à equidade de gênero apenas ao que diz respeito à paridade de sexos nas matrículas, ou seja, a preocupação que se garanta uma equidade de alunos dos sexos masculino e feminino matriculados. Gênero aparece neste momento determinando objetivos e metas da gestão escolar visando uma inclusão de: “[...] levantamentos estatísticos e no censo escolar de informação acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados” (BRASIL, 2001, p. 97). Assim a questão que se levanta é que no período que corresponde ao intervalo entre os planos de 2011 e o de 2014, algo se passou que tornou o uso do termo gênero problemático. Nesse sentido algumas hipóteses podem ser levantadas, trabalharemos aqui com a questão da crescente visibilidade de grupos como LGBTs, Travestis, como fator determinante da mudança com relação ao termo gênero e das tensões relacionadas à sua inclusão nos Planos Educacionais. Primeiramente podemos pensar sobre os “motores” de tal visibilidade, de modo que é possível elencar três possíveis fatores para análise: 1) Reflexo de uma política neoliberal, na qual há flexibilização das relações de gênero (não importa quem você é desde que consuma); 2) Acesso e maior visibilidade por meio de novas tecnologias de informação (redes sociais permitem que mais pessoas antes excluídas tenham mais acesso à informação e também que tenham mais voz pelos meios virtuais); 3) Influência dos estudos de gênero. Como nos lembra Veiga-Neto (1999) inspirado por Foucault, novos dispositivos implicam em novas subjetividades, os fatores listados representam um movimento histórico, não estático, processo de dinâmicas que alteram as relações dos sujeitos e geram novos modos de subjetivação, em suas palavras:

“[...] vivemos num mundo que vem se transformando profunda e rapidamente nas últimas décadas. Entre as principais transformações, costuma-se citar a crescente globalização da economia, o aumento da concentração de renda com o simétrico distanciamento econômico entre o pequeno número de países ricos e o grande número de países pobres, o aparecimento e fortalecimento das mais variadas minorias — étnicas, sexuais, religiosas, culturais, etc.— e o surgimento e expansão do neoliberalismo”.

Na nova e complexa configuração, gênero não pode ser compreendido apenas como mulher, ele é um conceito ameaçador, pois coloca em pauta o caráter instável e sempre tenso das próprias identidades sociais baseadas no binarismo homem/mulher, ora essas só podem

funcionar enquanto normas ao excluírem, esconderem, patologizarem outras formas de expressão da vida. É também nesse sentido que Foucault pode afirmar que o conhecimento ocidental, seu caráter universal, só pode ser configurado por meio da exclusão constante de outras formas de conhecer, de saber. Assim, quando esses sujeitos ganham visibilidade, isso se torna um problema, pois abala todo um sistema de conhecimento, toda uma relação de saber-poder e verdade. O que se nega, portanto, quando se veta o uso do termo gênero em políticas educacionais não é apenas a inclusão do termo, é o acesso à educação e mais que isso, é a existência mesmo desses sujeitos, que não estão dentro do binarismo (homem/mulher). Ainda que as políticas públicas tenham tido nos últimos anos um viés ou racionalidade que se pode chamar de social, o slogan de um país para todos, ou educação para todos, contrasta com a violência dos problemas que surgem, quando é preciso definir a quem se referem esse “todos”; na medida em que não é mais possível esconder um grande número de sujeitos antes renegados a invisibilidade social.

#### 4. MAPEAMENTO DOS PRINCIPAIS ATORES NO ÂMBITO DA VOTAÇÃO DO PNE

### **Composição da Bancada Evangélica:**

Como descrito no item “autobiografia”, a inserção na ONG Reprolatina, bem como a participação em reuniões com representantes da educação constituíram parte importante não só da formação da pesquisadora, mas do próprio andamento da pesquisa. A participação em reuniões permitiu indagações para o mapeamento dos atores sociais envolvidos no problema de pesquisa.

A seguir apresenta-se brevemente a composição da bancada evangélica no parlamento. Os representantes dessa bancada tiveram destaque nos eventos que precederam a retirada dos termos gênero do PNE, porém é importante apontar as vinculações entre evangélicos e católicos que formaram um eixo conservador neste âmbito.

A Bancada Evangélica no Parlamento é composta por 87 deputados (as) federais e 3 senadores, num total de 90 parlamentares. Na tabela apresentada a seguir, estão listados deputados (as) e senadores (as) com vinculação identificada ou declarada a uma igreja evangélica. Observação: Os dados são de Outubro de 2016, cabendo destacar que entre os parlamentares da Câmara dos Deputados, cinco estão licenciados para exercerem cargos públicos, para tratamento de saúde ou de questões pessoais, e cinco são suplentes em exercício, formando um total de 87 deputados evangélicos em atuação. No Senado, dois estão licenciados.

Cabe ressaltar que esse valor faz referência a um total de 513 deputados e 81 senadores. Dados fornecidos pela página na internet “G1” no endereço “g1.globo.com”<sup>9</sup> no ano de 2015 apontavam que 71% dos futuros deputados declaravam ser católicos e 16%, evangélicos. Nos dados disponibilizados pelo site de notícias, coletados por meio da aplicação de um questionário é destacado que o número de católicos dentre os que responderam tal questionário é superior à média nacional, e o de evangélicos, menor. Os números são comparados com os dados nacionais disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo de 2010, onde 64,6% da população declarou ser católica, enquanto

---

<sup>9</sup> <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/01/71-dos-futuros-deputados-se-dizem-catolicos-e-16-evangelicos.html>

os evangélicos somavam 22,2.

Essas informações são relevantes na medida em que houve grande visibilidade da ação da bancada evangélica no que diz respeito aos questionamentos sobre gênero, apesar do destaque dado aos evangélicos esse protagonismo deve ser lido criticamente, pois há predominância de pessoas declaradamente católicas no país. Em uma matéria veiculada pela “Folha de São Paulo” em dezembro de 2017<sup>10</sup> é dado destaque ao conservadorismo da bancada católica no congresso e sua posição é tida como “estratégica”.

<b>NOVA BANCADA EVANGÉLICA</b>				
<b>DEPUTADOS E SENADORES</b>	<b>PARTIDO</b>	<b>UF</b>	<b>IGREJA</b>	<b>SITUAÇÃO</b>
Aginaldo Ribeiro	PP	PB	-	Novo
André Zacharow	PMDB	PR	-	Novo
Andréia Zito	PSDB	RJ	Maranata	Reeleita
Antônia Lúcia	PSC	AC	Assembléia de Deus	Nova
Arolde de Oliveira	DEM	RJ	Batista	Reeleito
Benedita	PT	RJ	-	Nova
Bispo Antônio Bulhões	PRB	SP	IURD	Reeleito
Bruna Furlan	PSDB	SP	-	Nova
Cleber Verde	PRB	MA	-	Reeleito
Delegado Francischini	PSDB	PR	Assembléia de Deus	Novo
Dona Iris Rezende	PMDB	GO	Cristã Evangélica	Reeleita
Dr. Adilson Soares	PR	RJ	Batista	Reeleito
Edinho Araújo	PMDB	SP	-	Novo
Edmar Arruda	PSC	PR	-	Novo
Eduardo Cunha	PMDB	RJ	Sara Nossa Terra	Reeleito
Edvaldo Holanda Junior	PTC	MA	Batista	Novo
Erivelton Santana	PSC	BA	Assembléia de Deus	Novo
Fátima Pelaes	PMDB	AP	-	Reeleita
Filipe Pereira	PSC	RJ	Assembléia de Deus	Reeleito
Garotinho	PR	RJ	-	Novo
George Hilton	PRB	MG	IURD	Reeleito
Gilmar Machado	PT	MG	Batista	Reeleito
Henrique Afonso	PV	AC	Presbiteriana	Reeleito
Jefferson Campos	PSB	SP	-	Reeleito
João Campos	PSDB	GO	Assembléia de Deus	Reeleito
Jonathan de Jesus	PRB	RR	IURD	Novo
Jorge Tadeu Mudalen	DEM	SP	Internacional da Graça de Deus	Reeleito
Josué Bengtson	PTB	PA	-	Novo
Laércio Oliveira	PR	SE	Presbiteriana	Novo
Lauriete Rodrigues	PSC	ES	Assembléia de Deus	Nova

<sup>10</sup> A matéria pode ser acessada pelo link: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/12/1945831-com-objetivos-conservadores-bancada-catolica-ocupa-posicoes-estrategicas-na-camara.shtml>

Leonardo Quintão	PMDB	MG	Presbiteriana	Reeleito
Liliam Sá	PR	RJ	-	Nova
Lincoln Portela	PR	MG	Batista	Reeleito
Lindomar Garçon	PV	RO	Assembléia de Deus	Reeleito
Manato	PDT	ES	Cristã Maranata	Reeleito
Marcelo Aguiar	PSC	SP	Igreja Renascer	Novo
Márcio Marinho	PRB	BA	-	Reeleito
Marco Feliciano	PSC	SP	Assembléia de Deus	Novo
Marcos Rogério	PDT	RO	Assembléia de Deus	Novo
Mário de Oliveira	PSC	MG	Evangelho Quadrangular	Reeleito
Missionário José Olimpo	PP	SP	Mundial do Poder de Deus	Novo
Neilton Mulim	PR	RJ	Batista	Reeleito
Nilton Capixaba	PTB	RO	Assembléia de Deus	Novo
Onyx Lorenzoni	DEM	RS	Luterana	Reeleito
Otoniel Lima	PRB	SP	-	Novo
Pastor Eurico	PSB	PE	Assembléia de Deus	Novo
Pastor Heleno	PRB	SE	-	Novo
Pastor Paulo Freire	PR	SP	Assembléia de Deus	Novo
Rui Carneiro	PSDB	PB	-	Novo
Roberto de Lucena	PV	SP	-	Novo
Romero Rodrigues	PSDB	PB	-	Novo
Ronaldo Fonseca	PR	DF	Assembléia de Deus	Novo
Sabino Castelo Branco	PTB	AM	Assembléia de Deus	Reeleito
Sérgio Brito	PDT	BA	Batista	Reeleito
Silas Câmara	PSC	AM	Assembléia de Deus	Reeleito
Sueli Vidigal	PDT	ES	Batista	Reeleito
Takayama	PSC	PR	Assembléia de Deus	Reeleito
Vaz de Lima	PSDB	SP	-	Novo
Vitor Paulo	PRB	RJ	IURD	Novo
Walter Tosta	PMN	MG	Batista	Novo
Washington Reis	PMDB	RJ	-	Novo
Zé Vieira	PR	MA	Assembléia de Deus	Reeleito
Zequinha Marinho	PSC	PA	Assembléia de Deus	Reeleito
Senador Marcelo Crivella	PRB	RJ	IURD	Reeleito
Senador Magno Malta	PR	ES	Batista	Reeleito
Senador Walter Pinheiro	PT	BA	Batista	Novo

Fonte: Diap (Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar)  
[http://www.diap.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14637-evangelicos-crescem-no-congresso-psc-lidera-em-numero-de-parlamentares](http://www.diap.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14637-evangelicos-crescem-no-congresso-psc-lidera-em-numero-de-parlamentares)

Adiciona-se ao final deste trabalho um breve anexo com algumas notícias veiculadas em meios de comunicação referentes a projetos de lei elaborados por deputados e que se referem à retirada dos termos gênero de documentos. Entre os deputados destacam-se, neste

sentido, além de Marco Feliciano a atuação de Erivelton Santana, que redigiu projeto de lei pretendendo alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para impedir que a “ideologia de gênero” entrasse nas escolas. Destaca-se ainda que não apenas a bancada evangélica se manifestou contrariamente às pautas de gênero, como foi apontado neste trabalho, trata-se de coalisões complexas. Destaca-se ainda Jorge Scala, argentino, advogado do Pró-Vida, personagem que teve proeminência no debate por ser autor do livro “ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família”. Neste livro Scala argumenta, entre outras coisas, sobre a criação de uma Agência do gênero pela ONU e apresenta o que nomeia como ideologia de gênero como a crença de que o indivíduo atribui a si mesmo seu próprio gênero pode mudar de gênero a qualquer momento.

Ainda com relação à bancada evangélica, apesar de sua crescente ascensão no cenário Nacional é necessário não subestimar a influência do catolicismo no Brasil. Em uma pesquisa elaborada pelo site de notícias G1, divulgada em 31/01/2015, a maioria dos deputados relatou ser católico (71%) e apenas 16% evangélico. Dos 513 deputados federais, trezentos se declararam católicos e sessenta e oito se declararam evangélicos.

O site da câmara legislativa dos deputados, em sua seção de notícias vinculadas a educação e cultura, traz um relato datado do dia 10/11/2015, no qual é anunciado um debate sobre “a inclusão da ‘ideologia de gênero e orientação sexual’ entre as diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014, para aplicação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14)”. O mesmo site relata que tal debate teria sido solicitado pelos deputados Givaldo Carimbão (Pros-AL), Diego Garcia (PHS-PR), Flavinho (PSB-SP), Eros Biondini (PTB-MG), Izalci PSDB- DF e Professor Victório Galli (PSC-MT). O debate foi marcado como uma audiência pública para o dia 10 de novembro de 2016 e teve como convidados:

- O presidente da CNBB e arcebispo de Brasília, dom Sergio da Rocha;
- O presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Eduardo Deschamps;
- O representante do Fórum Nacional de Educação (FNE), professor Toni Reis;
- O coordenador do Movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib;
- A professora do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB) Lia

Zanotta Machado;

- O presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pro-Família e coordenador do Movimento Legislação e Vida, Hermes Rodrigues Nery;
- O secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC), Paulo Gabriel Soledade Nacif.

**Observação:** O presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família, Hermes Rodrigues Nery, já havia manifestado sua opinião sobre a questão de gênero e afirmou acreditar que “os órgãos dos governos estão mobilizados na implementação de uma política anti-família, com a doutrinação ideológica nas escolas”. O coordenador do Movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib, por sua vez acusou professores de, na sala de aula, estimular seus alunos a ter contato de natureza homossexual.

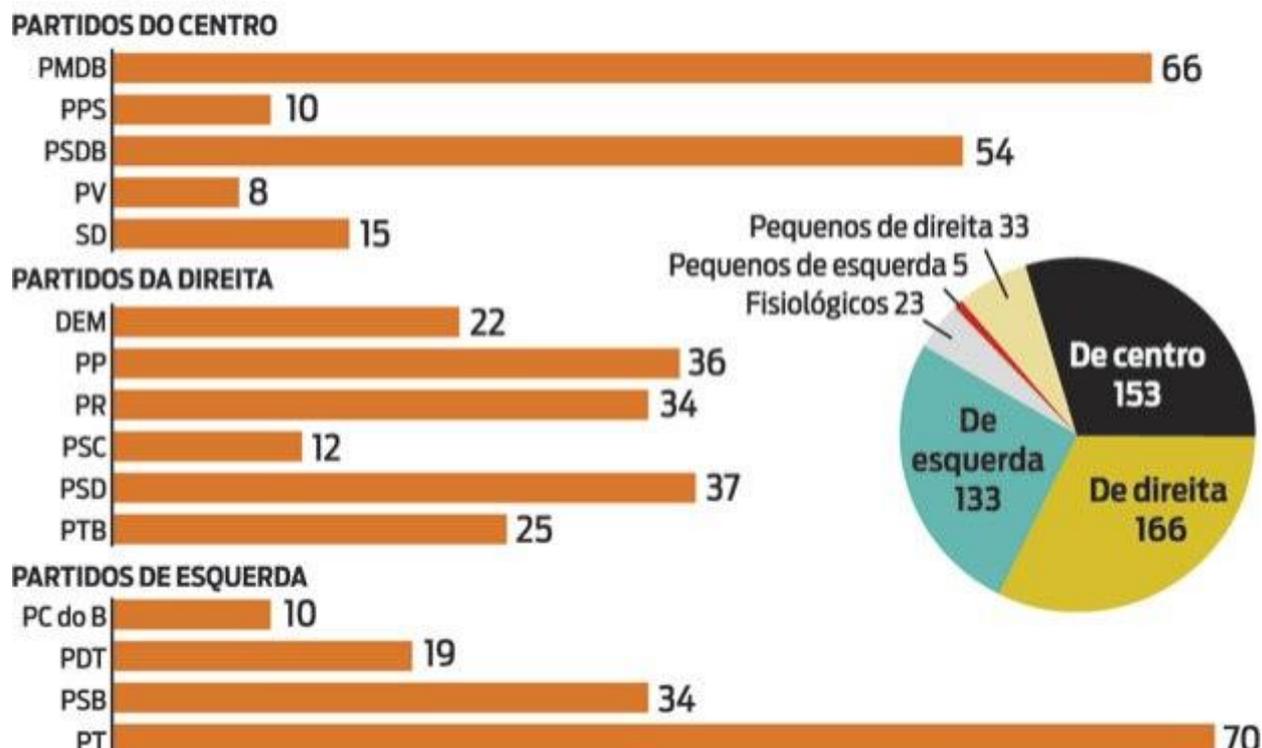
No que diz respeito ao posicionamento dos parlamentares um estudo realizado pelo Observatório de Elites Políticas e Sociais do Brasil, vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>11</sup>, mostrou que o número de parlamentares de direita vem aumentando desde as eleições de 2006. Para Luiz Domingos Costa um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo “a eleição de 2014 marca um desequilíbrio entre as ideologias”. O pesquisador aponta que a esquerda vinha avançando, especialmente com a ascensão do PT em 2002, mesmo com o histórico de supremacia da direita no país, porém com novos atores a direita voltou à frente. Abaixo segue uma imagem disponibilizada pelo estudo que organiza a composição da câmara entre partidos “do centro”, “de direita” e “de esquerda”.

---

<sup>11</sup> O projeto de pesquisa intitulado: “As transformações da classe política brasileira no século XXI: um estudo do perfil socioprofissional de deputados federais e senadores (1986-2014)” disponibilizado no link: <http://observatory-elites.org/elites-parlamentares-e-partidarias-2/>, é coordenado pelos professores: Adriano Codato (ufpr) e Luiz Domingos Costa (ufpr/nusp; facinter) e tem como objetivo: 1) traçar um perfil social da classe política brasileira (especificamente dos deputados federais e senadores) no período compreendido entre 1986-2014; 2) verificar o processo de mudança e/ou conservação das elites políticas no Brasil após o novo regime da Constituição de 1988 e seus impactos sobre os limites para o aprofundamento da democracia. De um ponto de vista mais geral, pretende-se: discutir os problemas da democracia em conexão com os diferentes tipos de desigualdades (sociais, econômicas) e seu impacto sobre as oportunidades de participação política dos indivíduos. Para tanto, será preciso determinar a estrutura atual do campo político nacional e os constrangimentos à participação e à ocupação de posições centrais por integrantes de grupos subalternos. Com isso, desejamos debater a tese segundo a qual tem havido uma relativa popularização da classe política brasileira, basicamente depois das eleições de 2002.

Figura 1. Composição da câmara no ano de 2015

## Composição da Câmara em 2015



Fonte: Página da internet “O Dia”<sup>12</sup>

### REPERCUSSÕES

No dia 08 de Julho de 2016 Michel Temer se reuniu com 33 pastores para discutir duas questões: o combate à ideologia de gênero e a defesa dos Direitos da Família Tradicional. A Confederação do Conselho de Pastores (Concepab<sup>13</sup>) – liderada pelo bispo Robson Rodvalho, da Sara Nossa Terra – pediu que o Ministério da Educação (MEC) considerasse as questões pautadas na ocasião.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://static0.odia.com.br/97/lh/ml/97lhmlbg1jr0gejck5c3oemq6.jpg>

<sup>13</sup> Conta no site da confederação a seguinte descrição da mesma: “A Concepab - Confederação dos Conselhos de Pastores do Brasil é uma instituição sem fins lucrativos, de caráter representativo dos Conselhos de pastores, constituída por pastores e ministros das Igrejas Evangélicas filiados aos Conselhos de Pastores dos municípios e estados do Brasil. Tem sede e foro na cidade de Brasília, no Distrito Federal e jurisdição em todo território nacional”. “Seus membros têm como critério, professar o Senhor Jesus Cristo como seu único Senhor e Salvador, tendo a Bíblia Sagrada como sua única regra de fé e prática”

Temer assegurou durante a reunião que o MEC irá considerar o combate à implantação da ideologia de gênero nas escolas<sup>14</sup>.

Com relação à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), esta teve como repercussão sua aprovação com modificações no que se refere à menção a gênero ou a diversidade sexual. Essas temáticas contavam como eixos transversais na Lei de Diretrizes e Bases da educação e não constam como conteúdo curricular na Base que regerá a educação a partir de sua votação e aprovação. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em suas alterações propostas ao texto enviado pelo MEC modificou o conteúdo deste, principalmente ao que tratava do ensino religioso. As alterações propostas pelos conselheiros retiraram temas relacionados a gênero e orientação sexual das habilidades a serem trabalhadas pela religião no 9º ano do ensino fundamental.

A BNCC foi aprovada no dia 15 de Dezembro de 2017. Por 20 votos a 3, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE). Após aprovação do conselho, o texto, em sua versão revisada pelo órgão seguiu agora para a homologação do Ministério da Educação (MEC). O texto foi aprovado por 20 dos 23 conselheiros e conselheiras. Após homologação a BNCC será a referência para os currículos de estados, município e escolas. As redes instituições de ensino poderão adaptar-se a nova Base, reformulando seus documentos até 2020.

Outra repercussão que deve ser mencionada é a criação de uma notificação extrajudicial para notificar professores que abordem as temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula. A notificação foi elaborada pelo Procurador da República Guilherme Schelb. Segue abaixo o modelo de “notificação extrajudicial” (modelo público), desenvolvida pelo procurador. Consideramos tal notificação um exemplo importante da materialização de sanções e medidas punitivas, que se deu via judicialização e burocratização. O modelo da notificação tal como foi divulgado segue anexado ao fim deste trabalho no item “Anexo 2”.

---

<sup>14</sup> A notícia foi divulgada no site da confederação e esta disponível no seguinte link:

<http://concepab.com/2017/12/13/bispo-rodovalho-se-reune-com-presidente-em-exercicio-michel-temer/>

## RESULTADOS

### **Ciclo de Políticas Públicas: Contextos de formulação da Política**

Como descrito na metodologia à análise de políticas públicas proposta por autores como Ball e Bowe e traduzida no Brasil por autores como Mainardes, permite, a partir do conceito de ciclo de políticas uma visualização diferenciada dos processos que envolvem as tomadas de decisão no âmbito da política. No caso do PNE 2014, e mais especificamente, no que diz respeito à retirada do termo gênero deste documento é preciso ressaltar a complexidade de fatores que estão implicados nesta análise. Por um lado, o texto deste documento aparece aqui como um suporte de visibilidade de outra questão: a intolerância à palavra gênero presente nas diferentes manifestações contrárias ao uso deste termo e que por fim reflete, de fato, uma intolerância a determinados sujeitos e diferentes modos de vida. Por outro o texto é em si mesmo um documento de interesse a ser analisado, o que neste sentido, implica que o que está nele escrito envolve uma questão política, em outras palavras, de como os sujeitos são ou não representados.

Neste sentido os planos de educação evidenciando seu caráter textual foram analisados para que fosse possível aprofundar as diferentes formas de conferir significado à palavra gênero, quando ela estava presente nesses documentos. É possível verificar no texto desses documentos, a despeito das mudanças e conquistas alcançadas ao longo dos anos na luta pela igualdade, como as diferenças de gênero são representadas de forma estereotipada. A própria linguagem, de modo geral e seu uso do masculino como universal nos documentos é uma marca da reiteração heteronormativa. As definições e papéis atribuídos a homens e mulheres flagram nas entrelinhas destes textos que compõe os planos de educação, a manutenção de formas de naturalizar diferenças culturalmente construídas. É um exemplo disso, a referência às mães como responsáveis pela escolarização dos filhos e acompanhamento destes na escola.

A tarefa de analisar o texto de uma política pública é sem dúvida complexa e depende da ótica com a qual o autor/pesquisador pretende analisá-la. O texto do plano de educação pode ser estudado por meio de diferentes enfoques, a análise documental que comparou os três últimos textos referentes a planos nacionais de educação representou a primeira parte deste estudo. Os resultados do objetivo 1, procuram desse modo, explicitar e comparar as

diferentes formas que o termo gênero é apresentado nesses documentos e elaborar discussões inferindo significados que são então atribuídos ao termo.

A segunda parte deste estudo objetivou evidenciar, por meio do instrumental de análise de políticas públicas, a disputa política que se deu nos entremeios das manifestações e posterior retirada do termo gênero da versão final do texto do PNE 2014. Esta análise tem por objetivo facilitar a visualização das diferentes forças que influenciam este acontecimento. Assumimos, primeiramente, que se há uma mudança de sentido atribuída ao termo gênero está se dá em correlação há uma mudança nas formas de enunciar este termo, em outras palavras, entendemos que diferentes enunciados geram diferentes sentidos ao termo, que não carrega sentido por si mesmo. Desse modo, evidenciar tais enunciados, dentro de seus contextos de fala, bem como seus atores, torna-se um objetivo deste trabalho.

Utilizando a metodologia proposta pelo ciclo de políticas e a divisão entre os diferentes contextos que estão na base de formulação de uma política pública podemos formular questionamentos sobre esses diferentes contextos e melhor delineá-los. Contrapor, por exemplo, o contexto da prática ao contexto de formulação de texto parece uma tarefa profícua neste âmbito. Cada um desses contextos coloca em evidência seus próprios atores. Assim, no contexto da prática o professor se destaca como ator e implementador da política (sendo aquele que interpretará e colocará na sua prática aquilo que consta no texto), já no contexto de formulação outros atores podem se destacar, tais como servidores públicos, responsáveis pela redação dos textos das políticas, consultores, membros de conselhos ou representantes de movimentos sociais, entre outros. Em cada um dos contextos, os próprios atores, sendo aqueles que agem frente a política pública, modificando-a, são por sua vez influenciados por suas mais diversas relações.

A polêmica gerada pelo conceito de gênero conferiu certa publicidade a este documento. Professores e outros profissionais da educação se sentiram no dever ou direito de opinar sobre o tema. Desse modo houve participação desses sujeitos em votações e plenárias da câmara, assim como manifestações diversas através do disk câmara e de redes sociais.

De fato é interessante refletir como uma política pública, geralmente pensada para contextos coletivos ou macro, chega ao contexto da prática, no micro-político, ou seja, neste caso específico na sala de aula, por meio da interpretação dos professores e gestores educacionais, bem como na influência dos mesmos na sua relação com os alunos. No que diz respeito ao PNE, as metas e estratégias propostas não são diretamente relacionadas ao

contexto de sala de aula, assim, prioritariamente o PNE, não é pensado para alterar currículo ou a dinâmica em sala de aula propriamente dita, porém o que se observou, foi uma confusão relacionada ao que cada documento determina e o papel em si do plano. A votação da BNCC (base nacional curricular comum) no mesmo período foi certamente um fator de confusão. A base sim, um documento que alteraria currículo não foi um documento tão comentado quanto o PNE.

A complexidade destes fatores demanda, portanto, uma visualização dos diferentes contextos envolvidos para uma melhor discussão.

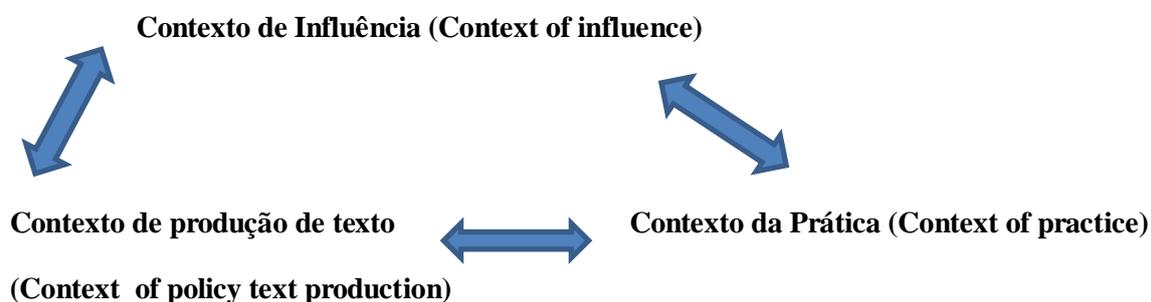
A seguir, a figura proposta por Bowe et al (1992) permite visualizar a inter-relação e a influência entre os diferentes contextos quando pensamos na análise de políticas.

Figura 1.

Contextos do processo de formulação de uma política

(contexts of policy making)

---



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20 apud Mainardes 2006.

---

Se nos apropriarmos da figura proposta por esses autores para refletir sobre o PNE-2014, podemos elaborar algumas descrições de contexto de influência, de produção de texto e de prática que facilitam a discussão. Segue abaixo um breve esboço de algumas considerações sobre tais contextos:

**Contexto de Influência:** Aumento da representatividade política da bancada evangélica/influência de políticas internacionais/financiamento/ Reação frente à inserção de novos sujeitos de direito no cenário político (grupos organizados LGBT's, negros, jovens, mulheres...)/ contexto político pré-impeachment da presidente Dilma.

**Contexto de produção de texto:** Início do texto da política (compreensão crítica do histórico do PNE – ex: é apenas uma carta de intenções? As metas são escritas como algo que, de fato, pode ser alcançado?); Quem foi o relator do texto?

**Roteiro de questões norteadoras proposto por Vidovich 2002 e adaptado por Mainardes 2006:**

“As questões apresentadas a seguir foram formuladas com o objetivo de explicitar mais claramente como os contextos do ciclo de políticas poderia ser explorado em pesquisas. Essas questões, no entanto, devem ser entendidas apenas como ponto de partida para a compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe” (p. 66, 2006).

Dentre as questões formuladas por Vidovich e adaptadas por Mainardes, destacam-se os seguintes questionamentos, que foram essenciais para a abordagem aqui proposta do contexto de produção de texto dos Planos Nacionais de Educação: Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”? Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto? Há no texto da política influências de agendas

globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?  
- Como é a linguagem do texto?

**Contexto de prática:** Recebimento da política (no caso do PNE, manifestações contrárias ao texto). Como ela seria ou está sendo implementada? (No caso do PNE, interfere no currículo, discutir sobre a Base Nacional Curricular Comum, votada no mesmo período? Os Professores foram um grupo que fortemente se manifestou sobre o PNE, mas como ele altera o dia-a-dia na prática desses atores? O PNE chega à sala de aula? E as discussões de gênero que foram o principal foco de discordância? Como essas discussões chegam às salas de aula com ou sem a influência do PNE). No que se referem ao contexto da prática, os questionamentos norteadores foram: Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? (Mainardes 2006).

Seguindo, portanto a análise de políticas como proposta por Ball é possível delinear os contextos de influência, internacional e nacional e o contexto de produção de texto com implicações relevantes para decisões tomadas no PNE (2014).

No que se refere ao contexto global, destacam-se acontecimentos ocorridos nos EUA e na França, que foram similares aos processos de retirada do termo gênero e orientação sexual do PNE; esses acontecimentos apontam não só, para uma relação entre a política em termos de globalização, mas são relevantes para o estabelecimento de comparações entre as diferentes reações e controvérsias ocorridas em cada país. Nos EUA, ressalta-se a influência de um livro escrito ainda na década de 90, que abordaria um complô feminista para desestruturação da família, enquanto na França, o movimento foi muito similar ao ocorrido no Brasil, com a forte pressão de grupos vinculados à religião para retirada de termos dos textos de políticas educacionais.

Segundo Bonetti (2015, p.47-62, apud GONÇALVES; MELLO, 2017, p. 26-30) os discursos sobre "ideologia de gênero", que inflacionaram a mídia nos últimos tempos no Brasil, todos têm praticamente uma origem comum: trata-se de um livro (*The gender agenda* ou a Agenda de gênero) publicado pela jornalista católica estadunidense Dale O'Leary em 1997. Como apontam os autores, o livro de O'Leary foi escrito no intuito de denunciar "concertação mundial voltada à destruição da família".

Em um importante texto para reflexão sobre os usos de gênero nos movimentos políticos atuais, texto de título provocativo e questionador “Os usos e abusos de gênero”, Joan W. Scott (2012) expõe porque voltou a se interessar pelo conceito de gênero. A autora alega que tal interesse “[...] foi despertado pela deflagração de uma controvérsia na França” (pp. 327-351) onde gênero se tornou foco da atenção após liberação de um manual preparatório para exames de bacharelado em ciências biológicas, aprovado pelo Ministério da Educação, que trazia uma unidade intitulada “Devenir Homme ou Femme” (Tornar-se homem ou mulher) e que foi motivo para manifestações de políticos católicos, pais e educadores por acharem a frase censurável.

Scott (2012), aponta ainda, que apesar de a palavra gênero aparecer apenas uma única vez no manual, utilizada como termo técnico para designar a atribuição da identidade sexual, foi ela o alvo das controvérsias e devido a seu uso se organizou uma “massiva campanha contra o manual” (p. 329). A autora segue seu texto, relatando como exemplo das manifestações causadas pelo uso da palavra gênero, a carta escrita pela senadora Christine Boutin, na qual a senadora denuncia a pedagogia inspirada na teoria de gênero; teoria que, para Boutin se trataria de uma ideologia “que não pertence ao currículo da ciência porque nega a realidade da diferença de mulher para homem.” (p.329). Ocorre então na França um processo muito similar ao ocorrido no Brasil, Scott descreve os acontecimentos da seguinte maneira:

“Seguiu-se uma petição assinada por mais de cem deputados e senadores exigindo a retratação do manual e uma campanha on-line com milhares de assinaturas endereçadas ao ministro da educação de pais exigindo respeito por sua liberdade de consciência religiosa e condenando um ensino que certamente corromperiam seus filhos adolescentes sugerindo que eles tiveram uma escolha sobre as suas sexualidades” (p.329)

No Brasil, além do impacto da retirada do termo gênero do PNE, analisada por autores como MELLO e GONÇALVES (2017) citados acima, podem ser destacados como exemplos da “onda conservadora” os seguintes acontecimentos: a manutenção do veto ao kit Escola sem Homofobia, o fim da distribuição de materiais educativos do programa federal Saúde e Prevenção na Escola e a interrupção de programas públicos de distribuição de preservativos em escolas de ensino médio. De acordo com Denise Carreira, em sua análise sobre o informe Brasil, que traz uma reflexão que parte da CONAE para pensar as diretrizes nacionais, o panorama de retrocessos em programas e políticas públicas federais em gênero se dá principalmente a partir de 2011. A autora destaca a pressão política de grupos religiosos

fundamentalistas e suas consequências, de acordo com ela, observa-se em resposta a tais pressões uma “autocensura” que passa a ocorrer em órgãos governamentais federais, estaduais e municipais.

O método de análise de ciclo de políticas ou “Policy Cycle Approach” tem sido utilizado por pesquisadores brasileiros para abordar as políticas públicas educacionais; destacam-se os trabalhos elaborados pela pesquisadora Claudia Vianna (2004; 2012) e o trabalho de Daniliauskas (2011), sobre o programa Brasil sem homofobia. No Brasil, os estudos de política educacional, em sua maioria não se focam na determinação de modelos analíticos para interpretação das políticas, mas sim na análise de questões relacionadas às políticas e/ou na análise crítica de políticas específicas, Bell e Steverson (2006 apud Mainardes, 2011).

De acordo com Mainardes (2011), as pesquisas brasileiras que utilizam o “Policy Cycle Approach” geralmente se debruçam sobre redes de influências no processo de formulação de políticas, a abordagens históricas das políticas educacionais ou a análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

Assim, como aponta Mainardes (2006), o objetivo principal da análise de políticas públicas é incidir, sobre como se dá a formação do discurso da política, porém, sem desvinculá-la da “interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (p. 50). É neste sentido que se podem relacionar os contextos de influência, da produção de texto e o contexto da prática no cenário político do PNE 2014.

De forma a garantir uma compreensão mais didática da proposta do ciclo da política e seus contextos inter-relacionados, é possível criar definições provisórias de cada contexto, neste sentido o *contexto de influência* pode ser definido como um momento prévio à fase ou contexto de produção de texto, uma vez que este dirá respeito aos resultados, efeitos e acordos políticos estabelecidos no contexto de influência. Desse modo, o contexto de influência pode ser pensado como a fase inicial da política, momento no qual os primeiros discursos emergem juntamente com interesses de grupos políticos. É nesse contexto, que se dão as disputas em torno de conceitos e referências de base, pois passam a ter legitimidade ou não, por meio de pressões e participação dos diferentes grupos de interesses.

Pensado por sua vez, em referência ao contexto de influência, que seria “anterior” a ele, entre aspas, pois a análise de ciclo entende a impossibilidade de um pensamento linear, o

contexto de produção de texto, como dito anteriormente, lidará com os resultados, efeitos e acordos políticos ocorridos no contexto de influência. Sendo assim, esse contexto pode ser compreendido como momento de materialização linguística das disputas em torno de conceitos e referências, que estarão agora presentes ou não em textos das políticas, que por sua vez serão a matéria prima do contexto da prática.

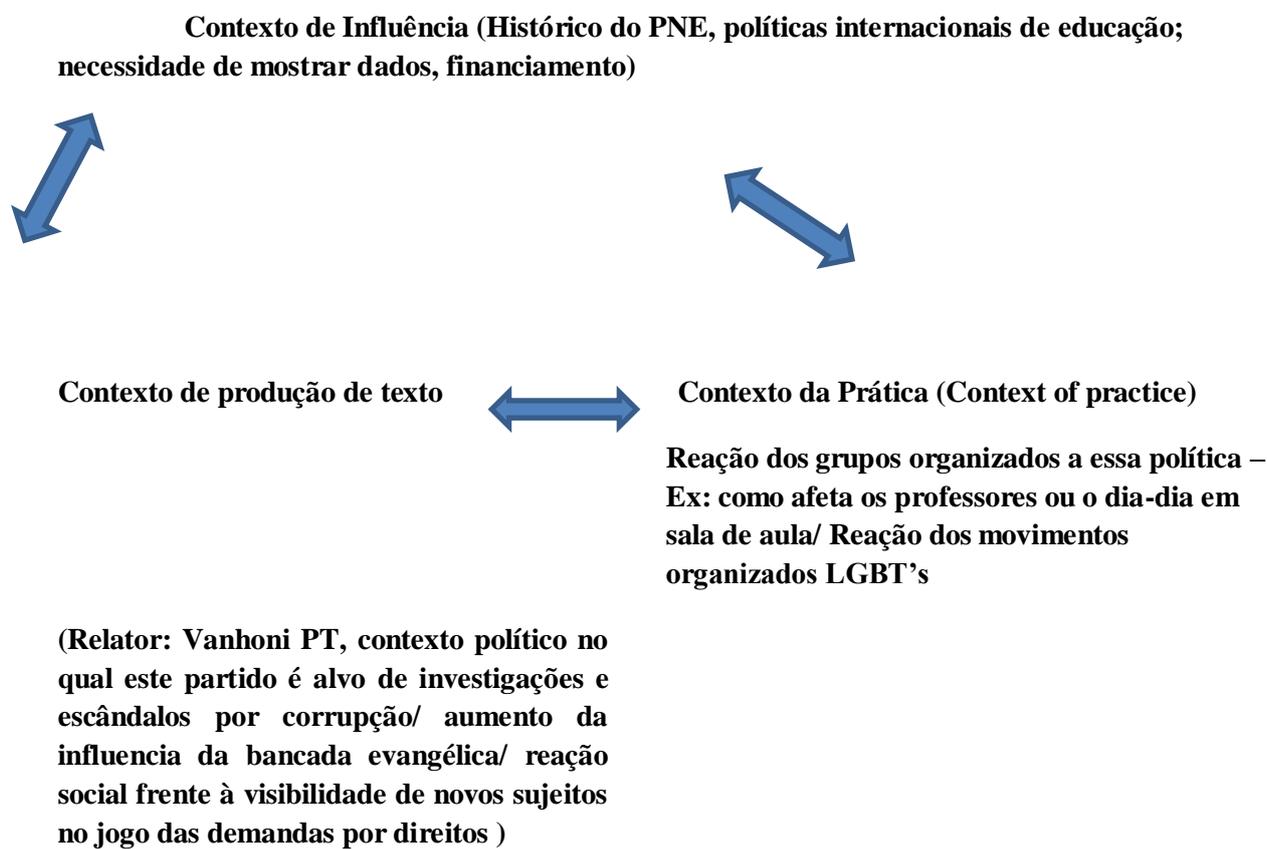
O contexto de influência, entre outras coisas, diz respeito aos acontecimentos globais. Como afirma Beech (2009 apud Mainardes 2006), a elaboração de uma política pública apresenta em seu texto, o contexto de influência, pois traz indícios de que não foi pensada, elaborada e implementada de maneira desconexa de estudos, pesquisas e debates que ocorrem no mundo como um todo. No caso do PNE 2014, são exemplos de influências globais, não apenas os acordos efetuados com órgãos como a ONU e UNESCO, e a já citada “onda temática” das políticas em tom social, principalmente a partir dos anos 90, como as de “educação para todos”, mas também os casos ocorridos na França, que deram nova visibilidade às disputas em torno do conceito de gênero e que guardam grande similaridade com os acontecimentos no Brasil, além do impacto das ideias elaboradas no livro norte americano intitulado “A agenda de Gênero” em português.

A produção de texto pode ser pensada então, sobre influência do contexto anteriormente descrito, mas também analisada em comparação com o próprio texto e de textos anteriores da mesma política. Assim a comparação com os últimos Planos Nacionais e a compreensão de como surgem tais planos e qual seu papel na definição de diretrizes e metas para educação. (Uso de análise documental)

O contexto da prática considera as falas de tomadores de decisão, no âmbito das votações dos Planos e as disputas em torno da significação do termo. (Uso de análise de conteúdo)

Figura 2.

## Contextos do processo de formulação do PNE



## **Gênero, uma questão a ser inserida no contexto escolar?**

Iniciamos a discussão sobre o contexto da prática no caso dos PNEs, afirmando, primeiramente que, caso possa ainda haver alguma dúvida com relação a isso, gênero já está na escola. Aprender gênero, fazer um gênero, se tornar de um gênero já é parte do dia-dia do ambiente escolar, mesmo que esse tema ou este termo não apareçam formalmente como conteúdo curricular. Desse modo, cabe discutir que, se por um lado argumentações em defesa da inserção de pautas de gênero na educação (ver, por exemplo: Nota Técnica nº24/2015 do MEC e SECADI, Nota do Fórum Nacional de educação entre outros), pontuaram que tal inserção é essencial, pois, entre outras coisas, visa combater práticas preconceituosas e discriminatórias que têm início ainda na infância. Por outro, manifestações contrárias a essas pautas argumentaram que, justamente por ser a infância um período peculiar, de vulnerabilidade, no qual seria possível ‘moldar’ e modificar indivíduos, caberia ‘protegê-la’ de ideologias. Daí o uso da expressão “ideologia de gênero” por estes manifestantes. Certamente é interessante apontar que tais manifestações consideraram como ‘ideológico’ apenas aqueles pensamentos contrários aos seus, sem considerar que suas próprias formas de agir e pensar são parte também de uma determinada ideologia. De qualquer modo, foi possível verificar uma ambiguidade com relação à infância que perpassou os diferentes discursos sobre gênero e educação neste contexto.

No que se refere ao conceito de gênero, na Nota Técnica nº24/2015 é explicitado que este diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade (BRASIL, 2015), em concordância com outros estudiosos de gênero, o conceito aparece ali como um operador analítico: algo que tem sentido dentro de uma matriz que nos antecede e que, em nossa cultura, de modo geral, está relacionada à binariedade Homem/mulher. A conceituada pesquisadora feminista Joan Scott, por exemplo, retoma Foucault para definir gênero como: “uma organização social da diferença sexual percebida [...] é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p.13). Estudar gênero, nesse sentido, pode tanto estar relacionado a compreender a construção histórica que tem influenciado as diferenças sociais entre homens e mulheres, as relações de poder que mantêm desigualdades e a como essa categorização (Homem/Mulher) se estabelece dentro de uma hierarquia, na qual Homem equivale ao universal e mulher ao ‘outro’ do homem. Por outro lado, estudar gênero pode também significar ir além e desconstruir a binariedade como única

possibilidade possível de materialização dos corpos. Gênero então é um potente conceito, uma vez que pode ser utilizado como operador para desconstruir posturas naturalizantes, ou seja, assentadas em explicações biológicas (dentre o determinismo biológico), e posturas essencializantes que, embora assumam a construção social do gênero, enfatizam em demasia as constâncias e permanências (CARVALHO, 2011).

Voltemos à Nota técnica elaborada pelo MEC e SECADI em defesa da permanência dos temas de gênero no PNE. Nessa nota é ressaltado o papel da escola na construção das práticas, representações e posicionamentos identitários em relação ao gênero. Assim, na medida em que se estabelece que o conceito de gênero corresponda à construção social de certas práticas e representações, torna-se importante atentar-se para onde e como elas são aprendidas e ensinadas. A escola é apontada então, como um destes espaços onde se ensina comportamento de ‘meninas’ e de ‘meninos’. A escola, entendida então como um dispositivo disciplinar organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos, que exclui uma ampla gama de diversidades de desejo, de gênero, diversidade sexual e afetiva, que ficam relegadas a serem concebidas como: anormalidade, desvio, comportamentos não naturais e fora da norma (BRASIL, 2015).

É necessário evidenciar ainda, que não se trata na realidade, da inserção de temas de gênero e sexualidade, de fato aqueles que argumentam em favor da inserção e manutenção das pautas de gênero e diversidade sexual no PNE e no currículo escolar, defendem que essas questões (de gênero, mas também: questões de raça, etnia, regionalidade) já estão presentes na escola: em outras palavras, quer queiramos ou não, elas já estão lá e trata-se de discutir de que maneira estão sendo trabalhadas e abordadas. No primeiro ponto que aparece nas considerações finais da Nota técnica do MEC e SECADI em defesa das pautas de gênero, Nota Técnica nº24/2015, fica exposto que o conhecimento científico produzido nesse campo, qual seja, o dos estudos de gênero e diversidade sexual, permite a compreensão de que o centro do debate não está em se a escola deve ou não falar sobre gênero e orientação sexual, mas sim em perceber como ela já fala - onde, quando, por que caminhos e com que efeitos (BRASIL, 2015). Assim, não é como se a partir de um determinado momento, o gênero, a raça, as diferenças regionais surgissem magicamente na sala de aula, ou fossem instadas a aparecer. Tais temas sempre estiveram e sempre estarão presentes em sala de aula (e fora dela). O que se pretende é alterar o modo de abordá-los, e sobre isso, certamente há um consenso entre os defensores e estudiosos de gênero: calar, ocultar e obscurecer essas

questões, optando, por exemplo, por não nomeá-las quando necessário, constitui não só um pernicioso modo de manter as relações desiguais, mas de propiciar novas e mais potentes formas de discriminação.

Se as chamadas “questões de gênero” já estão de fato na escola, se, neste contexto elas aparecem tendo a heterossexualidade como parâmetro da normalidade e toda uma diversidade de outras formas de desejo, afetividade, expressão subjetiva da corporeidade são tidas como seu oposto: o anormal, o desvio, o invisível. Compreende-se então, a construção de uma intolerância com essas questões. Voltando por um momento à questão da infância e da aprendizagem de comportamentos, poderíamos aqui nos valer da frase da filósofa Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (frase que também foi alvo de polêmica no ENEM do ano de 2015) para afirmar: “Não se nasce preconceituoso, torna-se preconceituoso”. Na medida em que há uma estrutura disciplinar que dita o que é o ‘natural’ e que corrige, pune e vigia comportamentos que desviam (não se enquadram na norma) e que esse processo de disciplinarização dos corpos e comportamentos se dá principalmente no ambiente escolar, o eixo educação, gênero, e infância torna-se um foco de tensões e disputas que envolvem entre outros, a construção de processos intolerantes. Como aponta César (2004), considerando a influência do pensamento do filósofo Michel Foucault: “A partir da história genealógica, a educação na sua modalidade escolarizada passou a ser considerada maquinaria destinada à disciplinar corpos em ação”.

Desse modo, podemos ainda argumentar que o que está em disputa não está relacionado à “ideologia de gênero” e suas ameaças (inventadas). O que de fato está em questão é *quem* pode ensinar gênero e *como*. No palco desta disputa escola e família, são termos que são recrutados como dois lados opostos. Os termos são apresentados de forma tão simplista que enquanto se digladiam sobre gênero, não se questiona o que estamos chamando de família. O que seria afinal essa instituição sagrada que seria destruída? Qual a realidade das “famílias”, de fato, no contexto brasileiro? Do mesmo modo a escola acaba por não ser devidamente interrogada como instituição complexa e contraditória. Olhando mais calmamente podemos dizer que não só as duas instituições não são totalmente separáveis, como gênero já está sendo ensinado nas duas. Já há um ensinamento de como fazer gênero. A disputa se dá quando se questiona o modo como gênero vem sendo ensinado, quando diferentes formas de viver gênero são evidenciadas, quando a possibilidade de mudança nas relações que mantem desigualdades são propostas.

## Gênero na escola

Em uma pesquisa realizada em 15 países pela Organização Mundial de Saúde e a Universidade John Hopkins (Baltimore, Estados Unidos), intitulada “It Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World” os autores Robert W. Blum; KristinMmari, e CarolineMoreau, discutem o impacto dos estereótipos de gênero que são estabelecidos na infância. Esses autores argumentam que os estereótipos ensinados pelos pais, professores, colegas e a sociedade em geral podem trazer prejuízos para os indivíduos e que tais prejuízos ficam evidenciados no início da adolescência.

De acordo com esta pesquisa<sup>15</sup>, “Não importa se o seu filho está em Baltimore, Pequim ou Nairóbi o início da adolescência desencadeia um conjunto comum de expectativas de gênero rigorosamente impostas que estão ligadas a um maior risco ao longo da vida do indivíduo, de sofrer com HIV ou depressão, até recorrer à violência ou ao suicídio”. As conclusões foram elaboradas após a realização de entrevistas ao longo de quatro anos. As entrevistas foram realizadas com 450 adolescentes e seus pais e cuidadores nos seguintes países: Bolívia, Bélgica, Burkina Faso, China, República Democrática do Congo, Equador, Egito, Índia, Quênia, Malawi, Nigéria, Escócia, África do Sul, Estados Unidos e Vietnã.

As entrevistas deram visibilidade ao fato de que, em todos esses países tanto às meninas como aos meninos são passadas regras rígidas de gênero, as restrições de gênero advindas dessas regras e imposições, por sua vez podem ter consequências graves na vida desses indivíduos. Os autores afirmam ainda que a pesquisa mostrou que essas consequências são piores para as meninas “Os estereótipos femininos baseados na ‘proteção’ acabam deixando-as mais vulneráveis, enfatizando o desejo de vigiá-las e puni-las fisicamente quando quebram as regras”.

Crenças e normas de gênero tem implicações significativas em ambos, meninos e meninas. A consequência para as meninas em diferentes partes do mundo incluem casamento na infância, evasão escolar, gravidez, HIV e risco de infecção por doenças sexualmente transmissíveis, exposição a violência e depressão. (2017, p. 54, *tradução nossa*)<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> A pesquisa pode ser acessada por neste link: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X17303555>

<sup>16</sup> *Gender norms and beliefs have significant implications for both girls and boys. The consequences for girls in many parts of the world include child marriage, early school leaving, pregnancy, HIV and*

Há uma rede global de forças, desde a escola, parentes, mídia e pares que reiteram o mito hegemônico que meninas são vulneráveis e meninos são fortes e independentes. Mesmo em situações nas quais os pais reconhecem a vulnerabilidade de seus filhos, o foco é proteger suas filhas. (2017, p. 53, tradução nossa).<sup>17</sup>

Os pesquisadores observaram que suas conclusões coincidiam com as de trabalhos anteriores, que afirmavam que “durante a adolescência, o mundo se expande para os meninos e se contrai para as meninas”. Nas citações acima, os pesquisadores apontam o impacto, principalmente nas meninas, do que eles chamam de um mito hegemônico “*hegemonic myth*” de que meninas são mais vulneráveis e que meninos são mais fortes e independentes, assim, de acordo com os achados da pesquisa, mesmo em situações nas quais os pais também reconhecem a vulnerabilidade dos meninos, o foco é dado para proteção das meninas. Para os pesquisadores esse mito é reforçado por diferentes forças e atores sociais (no original “*set of forces*”), que são descritos como sendo, dentre outros, a escola, os pais, os meios de comunicação e os pares.

Estamos ensinando gênero sem assumir que o estamos fazendo, este ensino tem consequências. A escola é uma das instituições onde isso ocorre. Por meio da autoridade dos professores, da gestão escolar e da ação dos pares os alunos aprendem gênero diariamente na escola. Se por um lado, porém, temos dados sobre como gênero tem sido ensinado no âmbito escolar e suas consequências, por outro temos indicativos das potencialidades do ambiente escolar, se este for compreendido como espaço democrático e favorecedor do pensamento crítico.

Em livro publicado em 2010 intitulado: “Marcas da Diferença no Ensino Escolar” Miskolci e colaboradores trazem uma coletânea de textos que buscam mostrar que a escola pode ser um *locus* de resistência, indo na contrapartida da nossa sociedade que impõe barreiras à expressão de identidades, permitindo o desenvolvimento de uma visão mais aberta,

---

*sexually transmitted infection risk, violence exposure, and depression* (2017, p. 54)

<sup>17</sup> *There is a global set of forces from schools, parents, media, and peers themselves that reinforce the hegemonic myths that girls are vulnerable and that boys are strong and independent. Even in sites where parents acknowledged the vulnerability of their sons, they focus on protecting their daughters* (2017, p. 53)

democrática e favorecedora do respeito e convivência com as diferenças. O livro parte da premissa de que:

"O direito à educação e o compromisso de formar cidadãs e cidadãos não será plenamente alcançado sem o reconhecimento das diferentes formas como as pessoas vivem suas relações afetivo-sexuais e suas identidades de gênero" (p.76).

## ANÁLISE DE CONTEÚDO

### **Levantamento e criação de categorias de análise das falas.**

As falas que serão apresentadas foram selecionadas por terem sido enunciadas por tomadores de decisão em contextos decisivos para deliberações sobre o PNE. São considerados tomadores de decisão, pessoas influentes nesse contexto, os autores da maioria das falas, dessa maneira, são deputados, senadores, ministros ou ex-ministros, mas também, líderes religiosos, líderes de movimentos sociais organizados ou associações, professores universitários, acadêmicos e estudiosos da área de gênero. O contexto da fala diz respeito principalmente às sessões da câmara e do senado, referentes à votação e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Segue abaixo uma listagem de discursos referentes às menções a igualdade de Gênero no PNE 2014 e seus respectivos enunciadore. Cabe ressaltar ainda sobre os trechos selecionados que, após a solicitação dos deputados Givaldo Carimbão (Pros-AL), Diego Garcia (PHS-PR), Flavinho (PSB-SP), Eros Biondini (PTB-MG) e Professor Victório Galli (PSC-MT) foi realizado um debate junto à comissão de Educação da Câmara dos Deputados no dia 10 de novembro de 2015. Esse debate teve como tema a inclusão da “ideologia de gênero e orientação sexual” nas diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014, para aplicação do Plano Nacional de Educação e a maioria dos trechos transcritos abaixo foram enunciados no contexto dessa discussão.

Os trechos seguem com uma breve descrição sobre seu enunciador, o nome está destacado em negrito e seguido de informações como partido político e Estado brasileiro ao qual o enunciador pertence.

- O relator do Plano Nacional de Educação, o deputado Angelo Vanhoni (PT-PR) se posicionou favorável ao texto da Câmara, ou seja, com a permanência da menção ao termo gênero. “O texto aprovado anteriormente na Câmara falava sobre a promoção da igualdade na escola como instrumento para combater os preconceitos contidos na sociedade brasileira como os de gênero, raça e de orientação sexual. O Senado retirou as três últimas expressões e reafirmou o combate à discriminação de forma geral” afirmou Vanhoni.
- Deputado Ivan Valente (PSOL) “a educação precisa de liberdade contra qualquer preconceito” “a nossa luta é todo dia, contra o machismo, o racismo e a homofobia”.

- Luiz Ramires Neto, mais conhecido como Lula Ramires, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenador da ONG Corsa (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade, Amor), se manifestou a favor da inclusão das pautas de gênero: “É um retrocesso, uma derrota, mas acho que a gente tem de fazer desse limão uma limonada. Vamos continuar trabalhando com as pessoas com as quais a gente sempre trabalhou. O problema dos fundamentalistas é que eles querem tirar os meus direitos – de não ser discriminado, de não ser agredido, de a minha relação ser reconhecida pelo Estado – com base na crença deles. Os conservadores não vão ter como ignorar, porque isso vai surgir de qualquer maneira. A gente vive num mundo em que a questão da sexualidade está colocada e que precisa ser discutida”.
- Renato Jeanini Ribeiro, na época, ministro da educação, lamentou a retirada do termo gênero de planos de educação: “É uma pena que a discussão tenha se desviado desse aspecto de liberdade das pessoas, que faz parte da educação. Educação é liberdade, é acolhimento, é democracia”, destacou o ministro. Em discurso, ele disse que não existe o que é chamado ideologia de gênero, mas, sim, jovens que vivem a descoberta do corpo e da sexualidade no ensino médio.
- Deputada Érika Kokay (PT-DF), também Integrante da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, disse: "O MEC segue a Constituição brasileira ao fazer isso. Todo fundamentalismo é intolerante, porque a liberdade da identidade de gênero é fundamental para a luta de direitos iguais para mulheres e homens", pondera. Segundo ela, “é necessário assegurar que aqueles que nascem homens em corpo de mulheres ou que nascem mulheres em corpo de homem tenham direito de exercer sua identidade, para respeitar sua condição humana”.
- Toni Reis membro do Fórum Nacional de Educação (FNE) pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e, na ocasião, representante do FNE, afirmou que o FNE e as conferências, como instâncias previstas em Lei, tem absoluta autonomia para discutir o tema: "Nós vivemos em uma democracia. Temos opiniões diferentes. Eu falo de uma perspectiva, o deputado com a religião dele fala de outra, mas o Fórum tem uma posição, que é referendar as decisões dos delegados e delegadas da Conae 2014, que é a de que tenhamos uma educação sem discriminação, a qual enfrente a violência e o preconceito contra as mulheres, contra a comunidade LGBT, contra negros, negras e indígenas. Que seja uma educação inclusiva e que trate destes assuntos sempre de uma forma, a partir da Constituição Federal, a qual afirma não poder haver discriminação de qualquer natureza, e também a partir da Lei de Diretrizes e Base que diz que a “educação tem que pregar o respeito e o apreço a tolerância”.
- Paulo Gabriel Nacif, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), favorável às pautas de gênero

afirmou que a discussão da questão de gênero nas escolas não contraria o PNE: “orientar os professores a respeitar diversidade de gênero não significa estimular jovens a ter esta ou aquela sexualidade”. De acordo com ele, já há mecanismos na legislação para coibir abusos dos professores nesse sentido, e eventuais abusos devem ser denunciados.

- Lia Zanotta Machado - Professora do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, também favorável, afirmou que os temas da desigualdade de gênero e da violência contra a mulher devem ser abordados na escola como forma de combatê-las. De acordo com a professora, o combate a todas as formas de discriminação e à promoção dos direitos iguais é dever do Estado.
- Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO)- "A cada 1 hora e 50 minutos, uma mulher é morta no Brasil. Nós não podemos falar nisso porque isso é ideologia de gênero?", "Se o País está matando suas mulheres, esse tema tem que ser tratado sim, nas escolas. O Ministério da Educação não deve ceder a pressões contrárias à isso" questionou a deputada e membro do FNE.
- Deputada Margarida Salomão (PT-MG) Fala durante audiência pública da Comissão de educação da Câmara dos Deputados em 10 de novembro de 2015. “Ideologia de gênero é de fato uma proposição extraordinariamente infeliz. Porque leva a supor que na escola haja qualquer outra coisa que não seja uma formação ideológica, de um perfil ou de outro. Historicamente no Brasil, o perfil é machista, racista, patriarcal e antifeminista” a deputada ainda acrescentou "A Constituição brasileira diz que nós devemos lutar contra qualquer tipo de discriminação”.
- Deputado Ságuas Moraes (PT- MT) autor do projeto de lei complementar que regulamenta o Plano Nacional de Educação: “a questão de gênero vai além da identidade sexual e deve ser incluída como uma questão cultural e social”.
- O Bispo auxiliar da Arquidiocese do Rio de Janeiro Dom Antonio Augusto Dias Duarte, publicou em nota sobre “ideologia de gênero”: “se refere a um conjunto de ideais propagadas por um movimento feminista de terceira geração, radical, com ideologia marxista e que se baseia na ideia de oprimidos e opressores”.
- O deputado Givaldo Carimbão (Pros-AL) se manifestou contrariamente à inclusão de questões relacionadas a gênero no Plano Nacional de Educação (PNE). “Não posso deixar de registrar aqui, que na comissão, nós do Pros fomos contra a inclusão da questão de gênero no texto”, ressaltou, “o ensino da ideologia de gênero e orientação sexual não é adequado ao ambiente escolar”.

Em outro momento o mesmo deputado, quando questionado sobre o motivo de requerer a retirada do termo gênero afirmou: “Respeito a opinião das pessoas, mas nós vetamos isso no Congresso. O estado é laico, mas a família é composta por homem e mulher”.

- Eros Biondini (PTB-MG) "Não obstante tenhamos tido esse discernimento e essa decisão para elaborar o Plano Nacional de Educação, o MEC e também outros órgãos ligados ao governo acabaram por voltar com esse assunto, seja nos planos municipais ou estaduais de educação. Voltaram com essa terminologia de ideologia de gênero, enquanto nós tínhamos focado na luta contra todo tipo de discriminação, preconceito”.
- Deputados criticam o texto do Documento-Final da Conae 2014, pela inclusão do tema de gênero. Para eles, isso contraria decisão do Congresso:  
  
Deputado Givaldo Carimbão (Pros-AL): "Se nós, deputados, eleitos legitimamente pela sociedade brasileira para legislar, decidimos não ter discussão sobre ideologia de gênero no PNE, não é competência da Conferência decidir pela inclusão”.
- Deputado de Pernambuco, o Pastor Cleiton Collins do (PP) se posicionou contrariamente as pautas de gênero, afirmando: “O Brasil não está preparado para isso”.
- O Deputado Leandro Genaro (PSB) de Minas Gerais que esteve à frente as mudanças no texto que vetaram a menção do termo gênero disse: “Havia um trecho que citava classe social, orientação sexual e gênero. Retiramos, pois quando se trata de ‘respeito às diferenças’ já se subentende essas coisas”.
- A CNBB, Conferência Nacional dos bispos do Brasil divulgou nota se posicionando contrária a menção de igualdade de gênero em planos de Educação, afirmou: “A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias”.
- Deputado Pastor Eurico- (PHS) de Pernambuco: “Não somos contrários à educação no Brasil e destacamos que não há uma ditadura religiosa nessa comissão. Mas devemos reconhecer que apesar da laicidade do Estado, a maioria da população é cristã. Não vemos por que razão um movimento [em defesa dos direitos das mulheres e do segmento LGBT majoritariamente] quer introduzir no PNE a ideologia de gênero. A ideologia de gênero é marxista, é a mesma que se espalhou pela Europa e, no futuro, [os que a defendem] vão perceber que estão trabalhando contra si próprios”.
- Deputado Missionário Ricardo Arruda (PEN) do Paraná, diz que “ideologia de gênero nas escolas é armação diabólica. Querem tirar na verdade o conceito de errado, é o tal de *no limit* (sem limite), vale tudo”.

## **Análise de Conteúdo: criação das categorias de Análise.**

A primeira fase de uma análise de conteúdo é também chamada de pré-análise, nesta fase busca-se sistematizar ideias iniciais, relacionando-as com o referencial teórico escolhido. Constituem itens da pré-análise, a leitura flutuante do material levantado e a formulação de hipóteses, de modo a gerar indicadores que permitirão a interpretação do material coletado. A segunda fase, por sua vez, diz respeito à codificação, na qual o material coletado é “recortado”, possibilitando a construção de categorias de análise, simbólicas ou temáticas que são estruturadas com base nos objetivos do trabalho, assim como no referencial teórico, mesmo já tendo sido utilizado como filtro na pré-análise.

No que se refere ao material coletado, uma primeira categorização já foi realizada de modo a facilitar o entendimento do leitor e a organização do material. As falas foram distribuídas em: favoráveis ou contrárias à menção de gênero no PNE. É importante ressaltar que esta categorização não é uma suposição ou hipótese do pesquisador, mas se refere ao posicionamento explícito dos enunciadores no contexto estudado.

Por meio do uso da técnica de leitura flutuante das falas transcritas, bem como do referencial teórico escolhido e dos objetivos propostos neste trabalho, foi possível destacar palavras-chave e delimitação do tema central de cada fala, tais destaques e demarcações deram suporte à formulação de hipóteses posteriores. Seguem as palavras-chave destacadas:

Fala 1) Dom Antonio Augusto Dias Duart: Palavras-chave: feminismo, radical, ideologia, opressão.

Fala 2) Eros Biondini: Palavras-chave: Discernimento, Terminologia, ideologia de gênero, luta, toda discriminação e preconceito.

Fala 3) Givaldo Carimbão- Palavras-chave: Ideologia de gênero, danoso, processo educacional.

Fala 4) Joel da Harpa: Palavras-chave: Maioria, ideologia de gênero, ideologia, escolas.

Fala 5) Leandro Genaro: Palavras-chave: classe social, orientação sexual, gênero, respeito às diferenças, essas coisas.

Fala 6) CNBB: Palavras-chave: Ideologia , consequências desastrosas, crianças e famílias.

Fala 7) Ramires Neto: Palavras-chave: Direitos, não à discriminação, não à agressão, sexualidade, diálogo/discussão.

Fala 8) Jeanine Ribeiro: Palavras-chave: liberdade, educação, acolhimento, democracia.

Fala 9) Erika Kokay: Palavras-chave: Constituição, fundamentalismo intolerante, liberdade, identidade de gênero, luta, direitos iguais, condição humana.

Fala 10) Toni Reis: Palavras-chave: Democracia, Opiniões diferentes, religião, educação, sem discriminação, educação inclusiva, constituição, respeito, tolerância.

Fala 11) Paulo Gabriel Nacif: Palavras-chave: Orientar, respeito, diversidade de gênero.

Fala 12) Dorinha Seabra Rezende: Palavras-chave: Morte de mulheres.

Fala 13) Deputada Margarida Salomão: Palavras-chave: Constituição, luta, contra discriminação.

Fala 14) Deputado Ságuas de Moraes: Palavras-chave: identidade sexual, cultural , social.

Fala 15) Cleiton Collins: Palavras-chave: Brasil, isso, preparado.

Fala 16) Deputado Ivan Valente: Palavras-chave: luta, machismo, racismo, homofobia

Fala 17) Deputado pastor Eurico: Palavras-chave: cristã, ideologia de Gênero, marxista.

Fala 18) Deputado Missionário Ricardo Arruda: Palavras-chave: ideologia de gênero, diabólica, armação, certo, errado, limites.

Hipóteses e eixos temáticos:

Tendo como parâmetro, os passos para análise de conteúdo como propostos por Bardin (1979), e descritos na metodologia. Primeiramente foi realizada uma leitura flutuante de todo o material selecionado. Após a leitura e a pré-análise, foi realizada a codificação que, partindo do que estava explícito no texto permitiu a criação de indicadores expandindo a amplitude da discussão proposta, ou seja, a codificação foi uma forma de salientar, classificar, agregar e categorizar trechos das falas facilitando a inferência e posterior interpretação. Na coluna Categoria, foram agregados os três grandes temas dos trechos selecionados.

- Percepção e valoração sobre gênero (favorável ou contrário à inserção da discussão sobre gênero no PNE);
- Entendimento do que “é gênero” (na fala há alguma explicação do que é gênero);
- Implicações do uso de gênero (a fala se refere a consequências do uso da palavra

gênero);

- Religião (se referem ou não a religião em suas falas).

Na coluna Unidade de Registro, encontram-se os fragmentos de texto que se tomam por indicativo de uma característica (aqui, subcategoria e categoria). Por fim, na coluna Unidade de Contexto, encontram-se os fragmentos do texto que englobam a unidade de registro e que, assim sendo, contextualizam a respectiva unidade de registro no decurso da entrevista.

Tema: Percepção e valoração sobre gênero

No que se refere ao posicionamento favorável ou contrário à inserção do termo gênero no PNE, cabe esclarecer que tal posicionamento foi explicitamente e previamente assumido pelos enunciadores, justamente por se tratar de um contexto de votação e de tomada de decisão que dependiam de tais posicionamentos. Assim, elenca-se a categoria como a percepção e valoração sobre o tema gênero, distribuindo de modo sistemático na tabela quais elementos da fala indicam tal posicionamento, mas deve-se explicitar que para além da fala selecionada, um efetivo posicionamento público foi também efetuado pelos enunciadores.

<b>Categoria 1</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registro</b>
Percepção e valoração sobre gênero	Contrárias (10 falas)	“nós vetamos isso no Congresso. O estado é laico, mas a família é composta por homem e mulher”.
		“Não posso deixar de registrar aqui que, na comissão, nós do Pros, fomos contra a inclusão da questão de gênero no texto”
		“Voltaram com essa terminologia de ideologia de gênero, enquanto nós tínhamos focado na luta contra todo tipo de discriminação, preconceito”.
		“[...] decidimos não ter discussão sobre ideologia de gênero no PNE, não é competência da Conferência decidir pela inclusão”,
		“O Brasil não está preparado para isso”.

		<p>“Retiramos, pois quando se trata de ‘respeito às diferenças’ já subentende-se essas coisas”.</p>
		<p>“A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias”.</p>
		<p>“Não somos contrários à educação no Brasil e destacamos que não há uma ditadura religiosa nessa comissão. Mas devemos reconhecer que apesar da laicidade do Estado, a maioria da população é cristã. Não vemos por que razão um movimento [em defesa dos direitos das mulheres e do segmento LGBT majoritariamente] quer introduzir no PNE a ideologia de gênero. A ideologia de gênero é marxista, é a mesma que se espalhou pela Europa e, no futuro, [os que a defendem] vão perceber que estão trabalhando contra si próprios”.</p>
		<p>“ideologia de gênero nas escolas é armação diabólica. Querem tirar na verdade o conceito de errado, é o tal de no limit (sem limite), vale tudo”.</p>
		<p>“ideologia de gênero se refere a um conjunto de ideais propagadas por um movimento feminista de terceira geração, radical, com ideologia marxista e que se baseia na ideia de oprimidos e opressores”.</p>

Categoria 1	Subcategoria	Unidade de Registro
Percepção e valoração sobre gênero	Favoráveis (9 falas)	“A Constituição brasileira diz que nós devemos lutar contra qualquer tipo de discriminação”
		"Se o País está matando suas mulheres, esse tema tem que ser tratado sim nas escolas [...] os temas da desigualdade de gênero e da violência contra a mulher
		devem ser abordados na escola como forma de combatê-las”.
		“[...] a discussão da questão de gênero nas escolas não contraria o PNE. Orientar os professores a respeitar diversidade de gênero não significa estimular jovens a ter esta ou aquela sexualidade”.
		“[...] de que tenhamos uma educação sem discriminação, a qual enfrente a violência e a discriminação contra as mulheres, contra a comunidade LGBT, contra negros e negras e indígenas [...] a educação tem que pregar o respeito e o apreço a tolerância”.
		“O MEC segue a Constituição brasileira ao fazer isso [...] é necessário assegurar que aqueles que nascem homens em corpo de mulheres ou que nascem mulheres em corpo de homem tenham direito de exercer sua identidade, para respeitar sua condição humana”.
		“não existe o que é chamado ideologia de gênero, mas, sim, jovens que vivem a descoberta do corpo e da sexualidade no ensino médio”.
		“A gente vive num mundo em que a questão da sexualidade está colocada e que precisa ser discutida”.
		“A educação precisa de liberdade contra qualquer preconceito” “a nossa luta é todo dia, contra o machismo, o racismo e a homofobia”.
“A promoção da igualdade na escola como instrumento para combater os preconceitos contidos na sociedade brasileira como os de gênero, raça e de orientação sexual”.		

Observações: A maioria das falas contrárias apresenta diferentes argumentos do porquê do posicionamento contrário, que fica visível no item unidade de registro. É relevante apontar que o mesmo argumento aparece em uma fala contrária e em uma fala favorável, neste sentido destaca-se a noção de que “é preciso lutar contra todas as formas de discriminação” que pode ser utilizada tanto para argumentar a favor da inserção de pautas de gênero e sexualidade, como no trecho citado, quanto para argumentar contrariamente a essa inserção, tais argumentações afirmam que “quando se trata de “respeito às diferenças já subentende-se essas coisas”.

<b>Categoria 2</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registro</b>
O que é gênero	Ideologia (4 falas se referem a ideologia de gênero, 1 fala diz que não existe ideologia de gênero)	<p>“...não existe o que é chamado ideologia de gênero”.</p> <p>“A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias”</p> <p>“A ideologia de gênero é marxista...”</p> <p>“Ideologia de gênero nas escolas é armação diabólica. Querem tirar na verdade o conceito de errado, é o tal de <i>no limit</i> (sem limite), vale tudo”.</p>
	É Parte do movimento feminista	“...se refere a um conjunto de ideais propagadas por um movimento feminista de terceira geração, radical, com ideologia marxista e que se baseia na ideia de oprimidos e opressores”.
	Um incentivo a sexualidade	“A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias”.
	Uma forma de combater a violência	<p>“O combate a todas as formas de discriminação e à promoção dos direitos iguais é dever do Estado”.</p> <p>“Se o País está matando suas mulheres,</p>

		<p>esse tema tem que ser tratado sim, nas escolas. O Ministério da Educação não deve ceder a pressões contrárias à isso"</p>
	<p>Um conceito do feminismo que pretende diminuir as desigualdades entre os sexos</p>	<p>"Nós vivemos em uma democracia. Temos opiniões diferentes. Eu falo de uma perspectiva, o deputado com a religião dele fala de outra, mas o Fórum tem uma posição, que é referendar as decisões dos delegados e delegadas da Conae 2014, que é a de que tenhamos uma educação sem discriminação, a qual enfrente a violência e o preconceito contra as mulheres, contra a comunidade LGBT, contra negros, negras e indígenas. Que seja uma educação inclusiva e que trate destes assuntos sempre de uma forma, a partir da Constituição Federal, a qual afirma não poder haver discriminação de qualquer natureza, e também a partir da Lei de Diretrizes e Base que diz que a "educação tem que pregar o respeito e o apreço a tolerância"</p> <p>"O texto aprovado anteriormente na Câmara falava sobre a promoção da igualdade na escola como instrumento para combater os preconceitos contidos na sociedade brasileira como os de gênero, raça e de orientação sexual. O Senado retirou as três últimas expressões e reafirmou o combate à discriminação de forma geral"</p> <p>É uma pena que a discussão tenha se desviado desse aspecto de liberdade das pessoas, que faz parte da educação. Educação é liberdade, é acolhimento, é democracia",</p> <p>"A Constituição brasileira diz que nós devemos lutar contra qualquer tipo de discriminação".</p> <p>"Orientar os professores a respeitar diversidade de gênero não significa estimular jovens a ter esta ou aquela sexualidade".</p>

		“O Brasil não está preparado para <b>isso</b> ”.
	(Não consegue definir o que é gênero)	
	Diferença (se refere de modo muito generalizado à diferença)	“Retiramos, pois quando se trata de ‘respeito às diferenças’ já subentende-se <b>essas coisas</b> ”.

<b>Categoria 3</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registro</b>
Consequências do uso da palavra gênero	Ameaça a família	“A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias”
	Fim ou inversão dos papéis de gênero	“O estado é laico, mas a família é composta por homem e mulher”
	Fim da diferença sexual	“O Brasil não está preparado para isso”.  “O estado é laico, mas a família é composta por homem e mulher”.
	Perversão	“O ensino da ideologia de gênero e orientação sexual não é adequado ao ambiente escolar”.

<b>Categoria 4</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registro</b>
Referência Religião	Pertencimento a determinada religião	“...apesar da laicidade do Estado, a maioria da população é cristã”.
	(São utilizadas crenças de cunho religioso para justificar opinião sobre o termo gênero)	“ideologia de gênero nas escolas é armação diabólica. Querem tirar na verdade o conceito de errado, é o tal de <i>no limit</i> (sem limite), vale tudo”.

Retomando uma das hipóteses iniciais deste trabalho, qual seja, a de que houve um rebaixamento do diálogo no que se referiu a decisão sobre a inserção ou não do termo gênero no PNE 2014, aponta-se o papel das construções e estratégias discursivas que se visibilizam por meio das falas dos tomadores de decisão. O uso do medo e do tom ameaçador pode ser apontado como exemplo dessas estratégias. Destacam-se os exemplos de foco temático nos discursos contrários as pautas de gênero, o uso de termos como: a família (destacando-se o risco e ameaça a família, e a possibilidade de “destruição” da família nuclear), papéis de gênero (tidos como questão volitiva de um sujeito individual, uma escolha fácil de ser tomada, entre outras) homossexualidade (como perversão ou doença, como questão moral ou de falta de caráter), sexualização (tida como um ‘incentivo’ a que determinadas orientações sexuais sejam ‘escolhidas’) e doutrinação (o doutrinamento ideológico, por meio da “ideologia de gênero”).

## 5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS: “MEDO E INFÂNCIA”

### 5.1 VOCÊ TEM MEDO DE QUÊ? GÊNERO, INTERSECÇÕES E QUESTÕES.

A inclusão da discussão de gênero e diversidade sexual no PNE diz respeito à intersecção gênero, educação e políticas públicas. Certamente cada um destes termos demandaria por si só uma pesquisa própria que aprofundasse a discussão aqui levantada, cabe ainda apontar que a esta intersecção poderíamos adicionar como pano de fundo a intolerância, o campo dos direitos humanos e discussões clássicas como indivíduo vs sociedade. Podemos pensar, por exemplo, que a retirada do termo gênero do último plano nacional de educação é uma discussão que diz respeito às políticas públicas, pois trata-se de um documento voltado ao planejamento e ao estabelecimento de metas e diretrizes de uma política específica, no entanto por tratar-se justamente de uma política educacional têm-se que a educação pode ser pensada tanto no nível de política de Estado como no nível individual, ou seja, da formação de cada sujeito em seu processo de desenvolvimento.

Parecem-nos relevante e digno de destaque, por exemplo, que a polêmica em torno da retirada do termo gênero deste plano de educação tenha suscitado um questionamento que perpassa embates antigos em torno da educação, qual seja, quem é responsável pela formação das crianças? Os pais ou o Estado? A partir da perspectiva dos pais este questionamento pode ser enunciado nos termos: como ter controle de como estão educando meus filhos, uma vez que eles estão na escola? Qual o papel da escola? Informar conteúdos curriculares que garantam o acesso ao ensino superior apenas conquistado por meio de processos seletivos injustos como o vestibular ou formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade social? Porém, se a escola ensinará valores, a quem caberá a tarefa de definir quais são os valores morais a serem ensinados? Como veremos adiante a discussão da retirada do termo gênero do PNE 2014 pode ser pensada a partir da construção teórica sobre pânico morais. Toda situação em que fica evidenciada a criação de um pânico moral é importante, pois dão visibilidade às transformações sociais e como estas entram no jogo das renegociações constantes dos limites morais em cada sociedade.

Percebe-se por meio dos questionamentos elencados que a discussão não só perpassa a o Plano Nacional de Educação e o campo das políticas públicas, mas ganha novos contornos

por meio da evocação de questões arraigadas e medos antigos. A articulação que envolveu a criação e o fortalecimento da expressão “ideologia de gênero”, principalmente em sua disseminação nas mídias sociais fundamentou-se na promoção de afetos negativos relacionando-os a esta palavra. Ao longo deste trabalho e procuraremos apontar como o medo, relacionado a uma determinada noção de infância e vulnerabilidade, por exemplo, foram peças chave na articulação do discurso “anti-gênero”. De modo geral foi possível verificar que os discursos que promoveram a “ideologia de gênero” e que pediam a retirada do termo nos documentos, buscavam despertar na população afetos negativos.

Tais afetos negativos, como, por exemplo, o medo de que as crianças estejam sendo influenciadas sem qualquer controle, são geralmente vinculados a incômodos e culpas proporcionados pelo próprio cotidiano neoliberal, onde não há tempo para maior atenção a educação das crianças e não há educação para o exercício concreto do controle social e envolvimento político dos cidadãos. Desse modo, quando se tem como panorama social a necessidade de trabalhar muitas horas por dia, terceirizar os cuidados com os outros e consigo próprio e um afastamento da política, panorama que impedem os sujeitos de serem protagonistas em questões relevantes tais como a construção de políticas públicas e do currículo escolar, torna-se mais fácil criar e concretizar ameaças e inventar inimigos como a “ideologia de gênero”.

O incômodo, o medo e a culpa evocados pelo discurso que inventa a ameaça da “ideologia de gênero” ganha força ainda por fundamentar-se na noção fantasiada de família nuclear. Ao alegar que favorecer a discussão de gênero causaria a destruição da família, esse discurso evoca a nostalgia de uma instituição que, de fato, talvez nunca tenha existido, mas de forte valor simbólico e imaginário. Há um discurso estratégico que parece no fundo dizer: “Você tem acompanhado o que seus filhos aprendem na escola? Pois então tome cuidado”. Esse discurso ao criar o inimigo “gênero” e vincula-lo a ideia de doutrinação, esconde e mascara o caráter desde sempre doutrinário de disciplinador não só das instituições de ensino, mas também do gênero, como marcador social da diferença sexual, que regula e mantém desigualdades.

A seguir trabalharemos brevemente o conceito de pânico moral, no entanto, aponta-se a amplitude da discussão levantada. Temos, portanto, uma questão que é interseccional, mas cabe destacar o papel do gênero dentre deste ringue, onde se dão os embates políticos e ideológicos.

## 5.2 PÂNICO MORAL

Em artigo que discute o casamento gay na sua relação com pânicos morais e controle social, Miskolci (2007), descreve, como ponto chave e inicial desta discussão, a criação da homossexualidade como sexualidade desviante e do homossexual como identidade constituindo um aparato médico jurídico de controle:

O homossexual tornou-se alvo de preocupação por encarnar temores de uma sociedade com rígidos padrões de comportamento. Por trás dos temores de degeneração sexual residia o medo de transformações profundas em instituições como a família. Considerava-se que a então chamada “inversão sexual” constituía uma ameaça múltipla: à reprodução biológica, à divisão tradicional de poder entre o homem e a mulher na família e na sociedade e, sobretudo, à manutenção dos valores e da moralidade responsáveis por toda uma ordem e visão de mundo. Essas razões levaram os saberes psiquiátricos e as leis a colocarem o homossexual no grupo dos desviantes (Miskolci, 2007, p. 105).

Atualmente a discussão em torno do conceito de gênero, o uso da expressão ideologia de gênero e principalmente os medos que ela busca encarnar, remetem também a patologização das identidades trans. Vemos a manutenção deste aparato rígido de controle e a atuação do saber psiquiátrico que se atualiza na perseguição contra a palavra gênero<sup>18</sup>. Mais do que lembrar que a homossexualidade saiu dos manuais diagnósticos e que, porém, os transtornos de gênero permanecem como patologias encontradas nos códigos de doença e manuais diagnósticos (CID 10 e DSM IV), pode-se argumentar que as manifestações refletem, antes, a não aceitação da homossexualidade como uma dentre outras sexualidades, não patológica e não desviante.

As atuais manifestações de intolerância e gritos pela retirada dos termos gênero de diversos documentos, bem como a criação da ideologia de gênero, além de mostrarem a patologização das identidades trans e as grandes resistências as possíveis alternâncias de gênero atualizam o ódio e intolerância à homossexualidade. A falaciosa coerência entre sexo/gênero e orientação sexual é trazida à tona para reacender a não aceitação das práticas e relacionamentos homoafetivos. Cabe ressaltar ainda que no ano de 2017, mais

---

<sup>18</sup> Alguns autores tem nomeado a perseguição contra gênero de cruzada moral. Para uma maior discussão sobre ideologia de gênero como pânico moral ver Miskolci e Campana (2017)

especificamente no dia 15 de setembro deste ano, houve polêmica quando o juiz Waldemar Cláudio de Carvalho se mostrou favorável em uma liminar à ação popular que pedia a liberação das terapias de reversão por parte dos profissionais da psicologia sem sofrerem censura dos conselhos de classe. Lembrando ainda que o Conselho Federal de Psicologia, já possui resolução que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual, a resolução 01/99, e que para este conselho terapias de reversão sexual representam uma violação dos direitos humanos e não têm embasamento científico.

A liminar do juiz, no entanto, a ação popular que pedia o uso das terapias de reversão faz ver a atualidade da discussão e o espraiamento das práticas intolerantes. O medo do gênero, pode-se dizer representa o acionamento de pânico morais que há muito tempo rondam o imaginário social, dentre eles a destruição da família e o doutrinação da infância e que criam como inimigas figuras tais como as do homossexual e do transgênero. Figuras que são então mais facilmente controladas se diagnosticadas e rotuladas como desviantes.

É interessante ver como no momento atual não apenas figuras vinculadas a sexualidade foram transformados em inimigos e ameaças sociais. O ódio aos posicionamentos de esquerda, por exemplo, se tornou algo mais visível por meio também das redes sociais e após as manifestações de junho de 2013. A figura do petista é um importante exemplo de essencialização e criação de uma identidade a ser odiada e perseguida diante de questionamentos da ordem social. Lembrando que esta figura também faz referência aos comunistas que por muito tempo frequentaram o imaginário social como vilões com hábitos perversos. A expressão ideologia de gênero, não só possibilita a atualização da patologização das homossexualidades e daqueles que questionam a identidade de gênero que lhes foi imposta, como se utilizam de certa imagem da infância como vulnerabilidade para geração do pânico moral em torno do gênero. Sobre este ponto, vejamos a citação de Miskolci (2007):

Historicamente, grupos sociais estigmatizados por sua religião, visão política ou orientação sexual são socialmente representados como um perigo para as crianças. No caso dos judeus, são conhecidas as lendas de que usariam crianças em rituais de sacrifício humano. Também é notória a construção da imagem dos comunistas como “devoradores de criancinhas”. No caso de homens gays, a imagem de perigo os associa à pedofilia. (2007, nota de rodapé, pag 109).

### 5.3 Infância e ideologia de gênero

Ao digitarmos na aba de busca do google<sup>19</sup> os termos infância e ideologia de gênero, teremos, de acordo com o site de buscas, aproximadamente 546.000 resultados. A primeira página de resultados, com busca traz como destaque as seguintes manchetes: “Ideologia de Gênero e crianças: uma guerra cultural?” Do site Gazeta do Povo; “Ideologia de Gênero: o que é, de onde vem, e por que você deve se preocupar com ela” e “Ideologia de Gênero” as duas do site intitulado “Infância bem cuidada”; "Criança Viada": USP fez apologia à ideologia de gênero na infância” do site Notícias Gospel Mais; “Editorial: Querem destruir a infância com erotização e ideologia de gênero” do site Jovem Pan Uol; “Discutir gênero na infância é o caminho para sociedade igualitária, afirmam especialistas” do site Cidade Verde.com; “A ideologia de gênero atacando a infância” e em seguida um vídeo com o mesmo título, os dois veiculados pelo site Amigos Conservadores; Um hiperlink que leva à um documento em pdf intitulado “Gênero e sexualidade na infância: circulação de ideias na internet” do site de periódicos da Universidade Federal da Paraíba; e por último outro hiperlink que leva à um documento em pdf intitulado “Ideologia de Gênero: Impacto social do conceito da educação na infância” do site da biblioteca digital da Universidade Estadual de Campinas.

Apesar de variados, muitos resultados têm em comum apontar a “ideologia de gênero” como uma ameaça a infância. O site “Citzen Go” elaborado para criar petições online, possui uma petição dirigida ao Sr. Ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho, intitulada “Pela exclusão da ideologia de gênero da Base Nacional Comum Curricular”. Neste site é argumentado sobre a retirada do termo gênero do PNE 2014, os autores não identificados, afirmam que este documento não poderia conter qualquer menção à gênero uma vez que “, o item 1.14 do Anexo da aludida lei prevê a proteção à infância”.<sup>20</sup> Tal afirmação, portanto, vincula diretamente qualquer menção a gênero como afronta ao critério de proteção à infância.

Os autores afirmam ainda que a própria Constituição da República seria violado caso a

---

<sup>19</sup> Quando um termo de pesquisa é digitado no **Google** os servidores do buscador iniciam um processo de rastreamento e indexação dos resultados em seu índice. Esse rastreamento é feito nas mais de 30 trilhões de pages armazenadas na web que tenham relação com o termo digitado. Para mais informações sobre como funciona o sistema de busca deste site ver informações disponibilidades no link <https://support.google.com/webmasters/answer/70897?hl=pt-BR>

<sup>20</sup> <http://citizengo.org/pt-pt/98670-exclusao-da-ideologia-genero-da-base-nacional-comum-curricular>

Base Nacional Comum fizesse menção a gênero, destacando o Art. 229, que diz que “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade”.

É afirmado ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei 8.069, de 13 de julho de 1990) seria violado, em seus artigos 78 e 79, caso a BNCC fosse aprovada contendo menções ao termo gênero, tais artigos determinam que publicações destinadas ao público infanto-juvenil não possam conter mensagens pornográficas e devem respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família. Sem qualquer explicação gênero é vinculado “mensagens pornográficas” e desrespeito a valores éticos.

O conceito de pânico moral é geralmente associado a Stanley Cohen, este conceito diz respeito, de modo geral a reações de resistência e controle da transformação societária. Um pânico moral é uma situação na qual há um temor social diante de mudanças que são percebidas como ameaçadoras da ordem social e que, principalmente são percebidas como repentinas. Por isso, ao longo deste trabalho procuramos ressaltar que a discussão de gênero não é algo novo, trata-se de uma antiga questão para quem faz resistência às relações de dominação, porém aparece, por meio da expressão ideologia de gênero como algo que diz respeito a mudanças repentinas e abruptas, procurando ocultar toda uma história de luta e sofrimento pela garantia de direitos e igualdade.

Apesar de ser mais comumente associado a Cohen (1987) o conceito de pânico moral também foi trabalhado por Jock Young (1971). Este autor se referiu a um “efeito espiral” em torno da preocupação com o consumo de drogas que envolvia os meios de comunicação, a opinião pública, os grupos de pressão e os políticos. A atual guerra contra as drogas, por exemplo, efetivada na gestão do prefeito João Dória em São Paulo, é indicativo de como é possível criar um inimigo como o crack e seus usuários, para esconder toda uma estrutura social que promove e mantém o tráfico de drogas, a situação de rua, etc<sup>21</sup>.

A definição de Cohen (1987) fala de “uma condição, episódio, pessoa ou grupo de pessoas que emerge para ser definido como uma ameaça aos valores e interesses sociais, a sua

---

<sup>21</sup> Para mais informações sobre as ações da gestão do prefeito João Dória ver : <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/para-a-gestao-doria-o-que-importa-na-cracolandia-e-a-questao-territorial>; Na reportagem de Will Soares para o G1, disponibilizada no seguinte link: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/doria-diz-que-dependente-quimico-nao-tem-capacidade-de-decidir-por-tratamento.ghtml>, o prefeito afirma sobre os usuários de drogas que: "Não é possível imaginar que um dependente químico, em qualquer idade ou circunstância, tenha a capacidade autônoma, própria, plena, para tomar uma decisão"

natureza é apresentada de uma maneira estilizada e estereotípica pelos meios de comunicação de massa e barricadas morais são fortalecidas [...]; peritos socialmente acreditados pronunciam os seus diagnósticos e soluções” (1987, p. 9). A maioria dos vídeos veiculados sobre “ideologia de gênero” nos meios de comunicação de massa como o “*youtube*” trazem como porta-vozes, médicos, líderes religiosos ou representantes políticos.

Em “O número zero” o escritor Italiano, Umberto Eco, denuncia o jogo da criação de informações pela mídia. O livro traz uma história de ficção ambientada em 1992. O autor mostra como as notícias são manipuladas a depender dos interesses de grupos variados que querem se manter no poder. Roberto Saviano, renomado jornalista antimáfia da Itália afirma que este livro é “um manual da comunicação de nossos dias”. O próprio autor relata que com este livro quis “contar uma história sobre os limites da informação, sobre como funciona uma máquina de denegrir, e não tanto sobre o trabalho de informar”. O ano escolhido pelo autor para ambientar a história é relevante, 1992 ficou conhecido na Itália como um ano marcado pelos escândalos de corrupção e pela investigação “Mani Pulite” (Mãos limpas), que denunciou com boa parte da classe política da época. É interessante ressaltar o papel dos meios de comunicação e da disseminação de informações, como essas se dão principalmente em tempos de crise política e econômica. Sobre este ponto, voltemos ao artigo de Mikolci (2007). O autor afirma que:

A política simbólica que estrutura os pânicos morais costuma se dar por meio da substituição, ou seja, grupos de interesse ou empreendedores morais chamam a atenção para um assunto, porque ele representa, na verdade, outra questão. (p.114)

O autor prossegue sua argumentação sobre a estratégia de substituição, fornecendo como exemplo o estudo clássico conduzido por Stuart Hall (1970), de acordo com ele, nesta época, grupos políticos procuraram distrair a atenção pública de uma grave crise econômica no reino Unido, disseminando, o temor da perda de controle sob a criminalidade.

Ainda de acordo com Miskolci (2007) podemos afirmar que os pânicos morais permitem repensar as transformações sociais apontando as renegociações constantes dos limites morais das sociedades, é relevante questionar, diante de um pânico moral, quem se beneficia com ele? O que pode estar sendo substituído por ele? Do que os meios de comunicação de massa estão tentando nos distrair? Cabe então pensar nos dados

contraditórios e concomitantes de cada período histórico e social no qual é criado um pânico social. Atualmente, segundo relatório da ONG Oxfam Brasil, no mesmo período em que se anunciava uma grave crise econômica no Brasil, 1% da população (já abastada) abocanhava 82% de toda riqueza mundial<sup>22</sup>. A bancada evangélica teve seu maior aumento e poder de voto no congresso, utilizando argumentos morais e fundamentalismo religiosos como plataforma política. Apesar de muitos argumentos contrários às pautas de gênero relacionaram a discussão a uma “revolução comunista”, estranhamente esta afirmação é feita justamente em um momento em que o país passa por grandes reformas neoliberais com retirada dos direitos básicos dos trabalhadores: flexibilização das leis trabalhistas, privatização de estatais e recursos nacionais, reforma previdenciária, sucateamento da educação e saúde públicas, diminuição de programas sociais.

---

<sup>22</sup> <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/01/22/estudo-desigualdade-oxfam-bilionarios.htm>

#### **5.4 Gênero, uma categoria em disputa. Novas questões para problemas antigos?**

Gênero, apesar de não ser um verbete antigo e possuir, como viemos apontando diversos significados e diferentes formas de uso, não é, como se quer fazer acreditar com o uso da expressão “ideologia de gênero” algo novo, no sentido de inusitado, ameaçador, algo que passou a ser discutido apenas atualmente. Na realidade o contraste aqui é verificar quais grupos se dedicavam a discussão de gênero e o fato desta discussão ter alcançado pouca visibilidade, e atualmente quais grupos querem opinar sobre gênero e a visibilidade que estão alcançando via o acionamento e financiamento de diferentes meios de comunicação, elaboração de vídeos, panfletos, dentre outros.

Em um artigo de 1995, M<sup>a</sup> Eunice Figueiredo Guedes (1995), aceita o desafio de rastrear o conceito gênero no âmbito do seu significado linguístico. Citando Ferreira (1986) esta autora faz uma retomada das definições do termo gênero, que vão desde: “classe, referenciada a uma espécie; como agrupamento de indivíduos, objetos, ideias, que tenham caracteres comuns”, (onde estes caracteres são estabelecidos por convenção) até “categoria que indica, por meio de desinências, uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas” (Guedes 1995 apud Ferreira, 1986, p.844) para argumentar que não só a definição de gênero é “complicada”, utilizando-se a palavra escolhida pela própria autora para se referir a dificuldade encontrada na tarefa, como seus significados são amplos e variáveis.

Em seu rastreio do conceito de gênero Guedes (1995) faz questão de destacar ainda que para a linguística os significados são representações de culturas dominantes. Neste sentido, caberia destacar a disputa atual em torno do conceito de gênero, justamente como uma disputa em que se confrontam significações apresentadas por diferentes grupos. O uso da expressão “ideologia de gênero” e as vinculações feitas a essa expressão são exemplo não apenas desta disputa, mas também de como é mascarado o fato de já haver um uso do gênero que representa a manutenção de certa ordem social e de certos grupos de interesse.

A autora pontua ainda que em seu rastreio do conceito de gênero foi possível observar fortes mudanças advindas da ação dos movimentos sociais, principalmente de grupos feministas, de acordo com ela: “uma articulação entre movimentos sociais, especificamente o Feminismo, e as concepções teóricas emergentes no Brasil” incorreu em variações nos significados linguísticos de gênero e em como ele passou a ser utilizado nos momentos

históricos, no Brasil destacando-se o pós-ditadura, redemocratização e a ascensão do termo, que passou a ser utilizado em políticas públicas e a nomear grupos de estudo. (Guedes, 1995). Tais mudanças indicam que, apesar de mesmo no âmbito linguístico ser necessário admitir a prevalência de significações advindas de grupos dominantes, é possível transformar significados, é possível ressignificar por meio de resistências e grupos organizados.

De qualquer maneira discutir as variações no uso da palavra gênero, no âmbito linguístico parece-nos, menos frutífero do que questionar o que está em jogo nesta questão. Podemos certamente observar mudanças na forma como gênero passa a ser utilizado ao longo do tempo e em diferentes contextos, no entanto, diante da discussão trazida sobre pânico moral, torna-se mais relevante que estas mudanças o fato, por exemplo, da discussão sobre gênero ser apresentada como uma questão nova, como se houvesse certa urgência e um caráter inédito nesta discussão. Lembramos então que os pânicos morais se constroem de modo a fazer parecer que mudanças e processos sociais ocorrem de forma abrupta, causando desconforto na população, que é mais facilmente convencida que têm que fazer algo a respeito. As situações são apresentadas como catastróficas.

Como já apresentamos neste trabalho, a palavra sexo e seus derivados como sexualidade também já foram alvo de reações conservadoras semelhantes às direcionadas atualmente ao gênero. A entrada dos direitos sexuais como direitos humanos, como descreve Petchesky (1999) causou reações intensas por parte dos conservadores. Discussões que giram em torno da “ideologia” também não são exclusivas deste momento histórico ou desta geração. Como mencionado ao longo deste trabalho, muitas das discussões que giraram em torno do que seria ou não ideológico com frequência associaram a palavra ideologia à ideia de doutrinação. Tal associação serviu, entre outras coisas, para deslegitimar qualquer discurso que envolvesse o termo ideologia. A vinculação do gênero como uma ameaça a infância, por sua vez, tampouco é uma novidade. Como lembra Gayle Rubin (2003):

Por mais de um século nenhuma tática para tratar da histeria erótica tem sido tão confiável quanto à proteção das crianças. A onda contemporânea de terror erótico se aprofundou ao máximo nas áreas nas quais se faz fronteira, mesmo que apenas simbolicamente, com a sexualidade dos jovens. O lema da campanha de revogação do decreto de Dade era “Salve nossas Crianças” do alegado recrutamento homossexual. (pp. 6 e 7)

Voltando às perseguições a gênero e sexualidade, no entanto, ficam ainda mais ressalvas. Podemos interrogar, por exemplo, o porquê de gênero ter se tornado um alvo tão estratégico. Uma das hipóteses aponta para o fato deste termo ser algo como um “guarda-chuva”, ou seja, abarca diferentes questões em uma única palavra. Dito isso, vale lembrar as confusões entre gênero e orientação sexual. Ora, as argumentações contrárias à gênero não atacavam apenas questões identitárias, mas se referiam a práticas sexuais (não só a homossexualidade, e a referência a esta como depravação em si mesma, mas também de uma exacerbação da sexualidade, incitação ao sexo, dentre outras) – há uma mistura entre gênero e orientação sexual nestes discursos. Como vimos esta mistura é herdada da suposta correlação necessária entre orientação sexual e identidade de gênero, onde se assume arbitrariamente que alguém de identidade masculina desejará ter relações sexuais com alguém de identidade feminina e vice-versa. Esta falsa correlação denuncia o sistema heteronormativo em que vivemos.

Têm-se então uma questão relevante: A argumentação contrária à abordagem de gênero pauta-se na invenção, incitação e disseminação de um pânico moral. Gênero é tido como algo que deve ser temido e por isso mesmo censurado, evitado, excluído e até mesmo perseguido. Gênero é tido como perigoso. Em tais argumentações supõe-se que as tematizações das questões de gênero podem levar a mudanças na forma como as pessoas vivem seus corpos e constroem suas identidades. Porém a argumentação é justamente que o gênero é baseado no sexo e este é uma realidade biológica, imutável, natural, essencializada. No entanto, se assim fosse, por que o medo? Se algo é estável, imutável e natural porque acreditar que ideias pautadas em uma teoria sobre gênero poderia alterar uma realidade dada, com bases naturais e biológicas indiscutíveis?

A argumentação dos grupos contrários acaba por “atirar no próprio pé” (ao menos no ponto de vista lógico). Contudo, com sua retórica sobre a ideologia de gênero como ameaça, esta contraditória narrativa busca, sobretudo, infundir o pânico moral, manipulando mais afetos do que racionalidades. Ao mesmo tempo em que pauta toda sua argumentação em uma realidade corporal imutável e natural. Se é natural, se segue a lei da natureza que tem suas próprias regras e determinações porque temer uma ideologia? Teria essa ideologia tamanha força para alterar realidades que de acordo com suas próprias argumentações são realidades dadas e definitivas. O pânico moral, neste contexto, se torna uma estratégia que maneja mais afetos do que uma coerência lógica. No entanto, obtém êxito em sua cruzada.

## 5.5 GÊNERO E NOVAS DEMANDAS: NOME SOCIAL

Discutir gênero pode não ser algo novo, porém há diferenças em cada momento histórico no qual a questão é levantada. Existem, de fato, algumas questões que são novidades, em termos de discretos avanços jurídicos. O decreto nº8.727 de 28 de Abril de 2016, por exemplo, “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”.

O uso do nome social pode ainda ser discutido em sua insuficiência na garantia e acesso a direitos, Bahia e Cancelier (2017) discutem essa questão no artigo “Nome Social: Direito da personalidade de um grupo vulnerável ou arremedo de cidadania?”, as autoras apontam a distância deste do registro civil e questionam sua efetividade. Podemos pensar ainda no casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, Miskolci (2007) em seu artigo que reflete sobre o casamento gay na sua relação com o pânico moral e o controle social, explora a questão apontando suas contradições internas, cabe ressaltar que o casamento pode ser entendido como um avanço em termos legais, porém como uma forma de normalização e de controle das homossexualidades.

De qualquer forma, podemos pensar que algumas questões como é o caso do uso do *nome social*, que dão visibilidade a sujeitos que interrogam a identidade de gênero que lhes foi imposta, contrastam com as reações ao termo. Quando é efetivada a retirada deste termo no PNE 2014, por exemplo, cede-se a pressão de grupos conservadores. Porém, como não discutir gênero no contexto da sala de aula, diante de decretos como a resolução nº12, de 16 de janeiro de 2015, que estabelece parâmetros para garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino? A questão do nome social é apenas uma, dentre outras, que se colocam atualmente. Cabe lembrar, por exemplo, que o Brasil é signatário do Consenso de Montevideu (2013) e da declaração Ministerial da cidade do México (2008), dois documentos que estabelecem a importância da educação sexual e reprodutiva para garantia de direitos Humanos, além de pautar a relevância da educação para prevenção. O Exame Nacional do ensino médio (ENEM) de 2015 é outro exemplo emblemático: dados do Inep- Instituto Nacional de estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- afirmam que em 2015 o número de transexuais e travestis inscritos no Enem praticamente triplicou em relação ao ano anterior (2014), de modo que, neste ano, 278 dos inscritos solicitaram o uso do nome social, sendo assim, tais questões demandam novas formas de diálogo entre sociedade civil e Estado. Inserindo-se no eixo da formulação das políticas públicas, elas podem ser pensadas no âmbito do poder, já que conferem à questão do gênero sua visibilidade enquanto questão política, ou seja, como disputa entre corpos e espaços implicando relações de poder.

## 5.6 INFÂNCIA, GÊNERO E INTOLERÂNCIA.

Procuramos até aqui abordar questões referentes à votação do último PNE, pontuando sua relação com o uso ou não do termo gênero. Tais questões nos são indicativas de que houve um rebaixamento do diálogo que dificultou a tomada de decisões democráticas que, em última instância, condizem com os objetivos próprios às políticas públicas. Porém, cabe-nos ainda apontar qual a relação desta disputa com a infância e mais, precisamente com as imagens da infância que justificaram argumentações neste contexto.

Se por um lado argumentações em defesa da inserção de pautas de gênero na educação (ver, por exemplo: Nota Técnica nº24/2015 do MEC e SECADI<sup>23</sup>, Nota do Fórum Nacional de educação entre outros), destacaram que tal inserção é essencial, pois, entre outras coisas, visa combater práticas preconceituosas e discriminatórias que têm início ainda na infância, por outro, manifestações contrárias a essas pautas argumentaram que, justamente por ser a infância, um período peculiar, de vulnerabilidade, no qual seria possível ‘moldar’ e modificar indivíduos, caberia ‘protege-la’ de ideologias. Daí o uso da expressão “ideologia de gênero” pelos manifestantes contrários. Certamente é interessante apontar que tais manifestações consideraram como ‘ideológico’ apenas aqueles pensamentos contrários aos seus, sem considerar que suas próprias formas de agir e pensar são parte também de uma determinada ideologia. De qualquer modo, foi possível verificar uma ambiguidade com relação à infância que perpassou os diferentes discursos sobre gênero e educação neste contexto.

No que se refere ao conceito de gênero, na Nota Técnica nº24/2015 é explicitado que este diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade (BRASIL, 2015). Em concordância com outros estudiosos de gênero, o conceito aparece ali como um operador: algo que tem sentido dentro de uma matriz que nos antecede e que, em nossa cultura, de modo geral, está relacionada à binaridade Homem/mulher. A conceituada pesquisadora feminista Joan Scott, por exemplo, retoma Foucault para definir gênero como: “uma organização social da diferença sexual percebida [...] é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p.13). Estudar gênero, nesse sentido, pode tanto estar relacionado a compreender a construção histórica que tem influenciado as diferenças sociais entre homens e

---

<sup>23</sup> <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>

mulheres, as relações de poder que mantem desigualdades e a como essa categorização (Homem/Mulher) se estabelece dentro de uma hierarquia, na qual Homem equivale ao universal e mulher ao ‘outro’ do homem. Por outro lado, estudar gênero pode também significar ir além e desconstruir a binaridade como única possibilidade possível de materialização dos corpos. Gênero então é um potente conceito uma vez que pode ser utilizado como operador para desconstruir posturas **naturalizantes**, ou seja, assentadas em explicações biológicas (dentre as quais o determinismo biológico), e postura **essencializantes** que, embora assumam a construção social do gênero, enfatizam em demasia as constâncias e permanências (CARVALHO, 2011).

Voltemos à Nota técnica elaborada pelo MEC e SECADI em defesa da permanência dos temas de gênero no PNE. Nesta nota é ressaltado o papel da escola na construção das práticas, representações e posicionamentos identitários em relação ao gênero. Assim, na medida em que se estabelece que o conceito de gênero corresponda à construção social de certas práticas e representações, torna-se importante atentar para onde e como elas são aprendidas e ensinadas.

A escola é apontada então como um destes espaços onde se ensina comportamento de ‘meninas’ e de ‘meninos’. A escola, entendida então como um dispositivo disciplinar tal como descrito por Foucault, organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos, que exclui uma ampla gama de diversidade de desejo, diversidade sexual e afetiva, bem como diversidades de identidades de gênero que ficam relegadas a serem concebidas como: anormalidade, desvio, comportamentos não naturais e fora da norma (BRASIL, 2015).

## 5.7 IMAGENS DA INFÂNCIA

O contexto polêmico escolhido aqui como tema para discussão diz respeito a uma política pública específica, o PNE, mas perpassa diferentes contextos de produção discursiva. Destacando-se uma produção discursiva sobre a infância que pauta e justifica métodos pedagógicos e formulação de currículo. Tal produção discursiva, em última instância, tem como pano de fundo o estabelecimento de um discurso de verdade sobre a infância, de modo que o aprofundamento e análise de discursos que fundamentaram as argumentações sobre o tema de gênero no PNE permitem visibilizar as diferentes imagens da infância que são por eles evocadas. Nesse sentido, a infância aparece como conceito imbricado nas redes discursivas, na construção de saberes e relações de poder, revelando seu caráter histórico-social e tensionando construções naturalizantes.

Na linha do já consagrado “História social da infância e da família” de Philippe Ariès, a infância é uma invenção recente: de meados do século XVIII, uma invenção moderna que não teria sido “pensada” pelos antigos enquanto tal (KOHAN, 2003). Isso significa dizer que a infância ou o que podemos chamar de um ‘sentimento de infância’ é uma construção social e que a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular. Sobre o ‘sentimento de infância’ Áries, esclarece: “não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ÁRIÉS, 1978, p.99).

A infância como conhecemos atualmente é fruto de um longo processo histórico-cultural. De modo geral, ela surge a partir de uma mudança de perspectiva, de uma burguesia que passou a se tornar cada vez mais consciente de si mesma. É interessante apontar, por exemplo, que até o século XVII a criança era vista como um ser ao qual não se podia/deveria apegar, uma vez que, devido a condições sanitárias e ao alto índice de mortalidade infantil a perda de uma criança era considerada algo corriqueiro. Como explicita Áries "... as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual..." (1978, p. 22). Na Idade Média a criança era vista como um ser em miniatura, e era, portanto, inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação, uma vez que não havia um sentimento de infância. Teorizações sobre a infância, no entanto, perpassam a história da humanidade. Como aponta Kohan, os filósofos clássicos deram grande importância à educação. Platão em especial, foi importante por fazer se perpetuar certa ‘imagem’ da infância

que tem impacto até os dias atuais em como é pensada a educação, em suas palavras: “foi demarcado certo conceito de infância, proficuamente reproduzido e muito pouco problematizado no posterior desenvolvimento da filosofia da educação ocidental” (2003, p.13) A visão platônica da infância pode ainda ser descrita como uma análise educativa com intencionalidades políticas. Tal visão guarda uma ambiguidade com relação à infância, na medida em que não tem interesse por esta como algo em si mesma, mas como possibilidade ou potência, como algo que, apesar de em si mesmo não ser nada, virá a ser (tem potencialidade para ser alguma coisa) e, portanto, deve ser moldado para tal.

Historicamente cabe ressaltar que diferentes enfoques trataram da infância, apesar de alguns deles terem dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores tratem de questões afetivas, motoras, sociais e intelectuais, isso se dá de forma dicotômica, separando corpo e mente. A ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. Este aspecto foi bem explorado no campo da História nos anos 70 e, mais recentemente, na Sociologia e na Antropologia, que concebem as crianças como atores sociais, ou na Linguística, que assume que as crianças são sujeitos de fala. Assim, progressivamente, a infância vem se constituindo como um campo de estudos (Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica, BRASIL, 2009).

Atualmente a principal visão sobre a criança a considera como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas. Considera-se a infância como uma etapa específica do desenvolvimento e que deve ser tratada de modo diferenciado, levando-se em conta suas singularidades. Como pode ser observado na fala de Zabalza ao citar Fraboni: “a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela "transformação" tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social" (1998, p. 68).

“Quer-se fabricar um novo tipo de indivíduo sexualmente amorfo, a ser reconfigurado a esmo. O quanto é antiética tal pretensão, que transforma escolas em laboratórios de dissolução psíquica das crianças, parece-me ser desnecessário ponderar. Estamos diante de um crime!” Fala do Padre José Eduardo de Oliveira e Silva sobre a inserção de pautas de gênero e diversidade sexual no PNE.

(Fonte: SCALA, J. Ideologia de Gênero: o Neototalitarismo e a morte da família. 2ed. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo. Katechesis, 2015, p.9).

A partir das análises de Kohan (2003) sobre a influência de uma visão platônica no modo como até hoje consideramos e construímos uma imagem de infância é possível delimitar quatro traços principais que a caracterizam, sendo eles: possibilidade, inferioridade, outro desprezado e material da política (2003, p. 61). No estudo intitulado “Infância e educação em Platão”, Kohan, partindo dos diálogos: Alcibíades I, Górgias, A República e As Leis, discute a partir de uma visão filosófica o conceito de infância em Platão. São definidos assim os quatro traços acima citados: a) como possibilidade, que se refere a uma imagem na qual se entende que as crianças podem ser qualquer coisa no futuro; b) como inferioridade, onde as crianças, bem como as mulheres, os estrangeiros e os escravos são considerados inferiores em relação ao homem adulto cidadão; c) como superfluidade ou como o “outro desprezado”, onde se considera que a infância não é necessária à pólis; d) como material da política, onde, ambigualmente com relação ao último traço se considera que a utopia se constrói a partir da educação das crianças, em outras palavras, que é na e a partir da infância que se deve construir o futuro da polis.

A imagem de Infância como possibilidade traz consigo a desvalorização da infância como algo em si mesma e implica que sua temporalidade seja sempre a do tempo futuro, ou seja, esse lugar de infância no qual tudo é possível, lugar de possibilidades futuras, onde a potência da infância é sempre a potência de algo que virá a ser, apaga a positividade de uma infância no tempo presente, em outras palavras, o que virá a ser, ainda não é. A infância como nada, como o que ainda não é alguma coisa, sempre outra, entrelaça-se com a noção de inferioridade. Nesse sentido a infância é tida como estágio inferior ao do adulto. Estágio de quantificações ‘menos’, menos desenvolvido, menos capaz, lugar da menoridade-(menor/idade). O outro desprezado é também esse lugar da infância como lugar de passagem, algo que deve ser vencido, apagado, o que fica para trás, esquecido. Mas vale ressaltar que a mesma imagem platônica de infância como inferioridade também tem como caro o traço de ser a infância ‘material da política’. Nesse sentido é que na ideia Platônica de infância, toda

atenção deve ser dada a esse momento, para formação dos futuros políticos. Para o bem da Pólis deve-se formar, modelar, conduzir desde o mais cedo possível os cidadãos.

Vê-se aí se delinear a ideia de escola como laboratório no trecho supracitado. A fala do Padre José de Oliveira Silva, e nela a noção de que algo como uma ‘ideologia de gênero’ poderia fabricar e reconfigurar as crianças, sua psique, a esmo, é tributária de uma noção Platônica de infância. Só é possível acreditar que algo como uma ‘ideologia de gênero’ (mesmo que nem se coloque em pauta o que esse termo quer de fato dizer) pode ter sobre a criança tamanha influencia, reconfigurando, fabricando, tornando a escola um verdadeiro laboratório, na medida em que se compreende a infância como inferioridade, possibilidade, lugar vazio no qual se molda o que será no futuro. A criança é vista aí como aquela sob qual tudo pode ser feito, pois em si mesma não é nada. Por outro lado, a fala do Padre José não deixa de trazer a imagem de criança como material da política, nesse sentido, cabe, nesse sentido, perguntar ao Padre se de fato a infância é tão vulnerável e passível de reconfigurações, modificações, fabricações, como determinar qual é o melhor método pedagógico, ou o conteúdo que deve ser ensinado, e mais do que isso, quem ficará responsável por determina-los?

A gente acha que não é correto criança discutir sexualidade, se quer ser menino ou menina”. Fala do vereador Ricardo Nunes (PMDB), sobre retirada do termo gênero do PNE justificando que o assunto foi excluído devido a um consenso entre os vereadores de que crianças de 0 a 14 anos não vão para a escola para discutir opção sexual.<sup>24</sup>

A ideia de que crianças não vão para escola para discutir sexualidade “porque isso não é correto”, por um lado, denuncia o impacto de uma visão adultocêntrica, na medida em que, o que é correto para a infância é determinado pelo adulto. Por outro lado, esta ideia contrapõe-se a uma enorme quantidade de regras e costumes que são cotidianamente ensinadas às

---

<sup>24</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-de-sp-sem-palavra-genero.html>

crianças, num regime disciplinar de punição e que se referem a regras para construção do gênero e controle dos corpos. São exemplos: ensinar uma menina a se portar “como menina” e um menino a se “portar como menino” o que significa na realidade gerir um sistema disciplinar de atitudes diárias com regras do tipo: “Não senta assim, não fala assim, não se vista assim” entre outras, ou “meninos jogam futebol e meninas brincam de boneca”. Tais regras tão tacitamente seguidas e tão estritamente reguladas são comuns e caras à sociedade ocidental. De fato a mesma sociedade que se aterroriza diante da ideia de discutir sexualidade com crianças, decide antes mesmo da criança nascer qual será sua cor preferida, como esta gostará de se vestir, quais brinquedos escolherá, que tipo de brincadeiras serão a ela mais adequadas, que tipo de atitudes palavras devem ser utilizadas, entre outras tantas determinações, por vezes acopladas a praticas estratégicas de gestão e punições extremas.

Desenha-se pelos trechos referidos uma imagem de infância sob a qual tudo se pode teorizar, sob a qual tudo se pode falar, mas que dela mesma nada se ouve, ou não se é permitido ouvir. Não é mero acaso que a palavra infância deriva de *Infanti* (aquele que não possui fala). Não possuir fala, nesse sentido, não se refere a um estágio do desenvolvimento biológico ou cognitivo no qual a fala ou capacidade de linguagem não se desenvolveu, mas sim a uma falta de fala que é social. Em outras palavras, o *infanti* é aquele que possui capacidade de fala, mas não pode falar. Essa incapacidade de fala é socialmente construída e não uma questão biológica.

Esse lugar de *infanti* servia para se referir as mulheres e aos bêbados, aqueles que estavam desprovidos de fala social. Em latim *infantia* designa literalmente a ausência de fala. Aqui implica pensarmos numa fala que nada vale socialmente, que não pode ser ouvida. Essa é também uma das imagens de infância que se desenha e sob a qual se desenham as disputas referentes à proibição do termo gênero do último plano nacional de educação.

## 5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE INFÂNCIA

Voltando por um momento a questão da infância e da aprendizagem de comportamentos, poderíamos aqui nos valer da frase da filósofa Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (frase que também foi alvo de polêmica no ENEM 2015) para afirmar: “Não se nasce preconceituoso, torna-se preconceituoso”. Obviamente essas frases levantam diversas questões e análises possíveis, porém a brincadeira de paródia da frase de Beauvoir tem aqui o sentido de ressaltar o caráter socialmente construído, aprendido que está implicado nas duas categorizações. Outro ponto relevante é que a partir de tais frases, pode-se de modo falacioso colocar a infância como um lugar a partir do qual se dá o “tornar-se” ou ainda, de fixá-la como ‘período’, ‘fase’ ou ‘estágio’, que nesta medida, seria então uma reprodução da imagem da infância discutida a partir dos trechos acima elencados, uma imagem que serve como ponto de argumentação tanto para as questões, tanto de gênero, quanto de intolerância. Em outras palavras, conceber a infância como fase que antecede uma ‘construção final’ em uma idealização da fase adulta como fase a se chegar, fase na qual deixa-se de ser infanti (sem fala) para tornar-se ser falante, é recorrer a uma imagem que pode servir de argumentação para pensar também as questões de intolerância, ou seja, se este é um período especial no que se refere à aprendizagem então também é neste período que se aprende a ser intolerante, preconceituoso. De qualquer modo, o que procuramos apontar é que a questão da infância como estágio inicial, ou origem é que deve ser questionada, para que se abra a possibilidade de pensar a infância e não o que dela virá ou será.

De fato, essa questão é bastante complexa, não queremos nos aprofundar neste ponto, que demandaria uma nova pesquisa, porém cabe explicitar que para muitos teóricos do gênero, este se ‘constrói’ a partir de práticas reiterativas e sem origem, ou seja, a partir dessa visão a infância, de fato, não seria um ponto fixo de origem no qual se dá toda uma construção, ao contrário, caberia compreender o processo em sua complexidade e continuidade, com possibilidades de rupturas e resistências.

Explicar as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma forma específica de poder supõe uma forma de investigação crítica, a qual Foucault, reformulando Nietzsche, chamou de "genealogia". A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos. A tarefa dessa investigação é centrar-se - e descentrar-se - nessas instituições definidoras: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003, p. 9.)

A antropóloga Gayle Rubin, em um ensaio já clássico do pensamento feminista, afirma que o sexo, as identidades de gênero, o desejo, as fantasias sexuais e até mesmo o conceito de infância são produtos sociais balizados a partir da divisão sexual do trabalho (RUBIN, 1975.)

## 6. DISCUSSÃO

A metodologia deste trabalho procurou encontrar ligações entre as diferentes formas de significar e interpretar o termo gênero, o impacto das significações na formulação dos textos de políticas públicas, bem como evidenciar o palco no qual se consolidou a polêmica e a retirada desse termo da versão final do PNE 2014. A análise de ciclo de políticas se constituiu em uma ferramenta teórica e metodológica que possibilitou compreender a dinâmica deste processo. O contexto de influência permitiu considerar os acontecimentos internacionais, como o ocorrido na França, abordado por Scott em “Os usos e abusos do gênero”, as tendências vinculadas a posicionamentos de órgãos como ONU e UNESCO, e também os contextos locais de influência como a ascensão da bancada evangélica e a descrença nos partidos de esquerda por parte da população após escândalos de corrupção.

O contexto de formulação de texto permitiu abordar os atores e as formas de influência em votações e manifestações, além de possibilitar compreender a influência de novas tecnologias e novas formas de participação social, como foi destacado o disk câmara e as mais diversas redes sociais que tornaram ainda mais expostas as manifestações e o conflito em torno do termo gênero. Neste contexto foi relevante o mapeamento dos principais atores sociais envolvidos, o levantamento das falas e o modo como se referiam ao termo gênero posicionando-se contrária ou favoravelmente perante o pedido efetuado por deputados para a retirada do termo do PNE. A participação na ONG permitiu não apenas a participação em reuniões e contato com alguns dos atores relevantes neste contexto, mas também a construção de uma rede e de verificar a partir de dentro as manifestações de um movimento social organizado expondo suas demandas.

A partir de uma das reuniões com representantes da educação no Estado e da abordagem do tema desta pesquisa foi possível reavaliar o que podemos chamar de “ponto irradiador” das manifestações, que funcionaria em rede, indo do PNE até o chão da escola. Tratando-se de uma luta que vai do plano macro ao plano micro e vice-versa. Verificou-se que o Plano não necessariamente influenciaria o currículo escolar e o conteúdo abordado em sala de aula. Tal reavaliação viabilizou refletir como do contexto de produção de texto passa-se ao contexto da prática, neste sentido, cabe apontar que a significação atribuída a gênero em um documento não acaba nele. No contexto da prática é o professor que irá novamente significar o termo conferindo-lhe sua interpretação. Assim, ainda que a polêmica em trono do PNE não

afetasse o currículo diretamente, afetou os professores e o contexto da sala de aula, na medida em que o tema fez presença nas grandes mídias de forma massiva. Como resultado muitos professores passaram a se questionar se poderiam ou não abordar qualquer tema relacionado a gênero ou sexualidade em sala de aula. Informados da decisão de censura ao termo efetuada pelos deputados, os professores passaram a ter medo de censura eles próprios. O exemplo da notificação extrajudicial, mencionada como uma das repercussões da disputa em torno do termo gênero no PNE 2014 e disponível como anexo 2 neste trabalho, mostra que a disputa em torno do termo gênero no PNE 2014 chega ao “chão da escola”. Na sala de aula, inclusive com a sua “judicialização” e não apenas por um temor abstrato. Tal notificação foi distribuída e veicula por grupos como o MBL (Movimento Brasil Livre) indicando como a disputa que se utiliza da expressão “ideologia de gênero” vai muito além do gênero como conceito acadêmico e do próprio Plano Nacional de Educação.

A análise documental procurou pontuar exatamente onde o termo gênero aparecia nos planos de educação e evidenciar as mudanças ocorridas nestes documentos. Tal análise se mostrou tanto rica quanto complexa, na medida em que, mesmo estando ausente o termo gênero, ele não deixa de estar presente na linguagem (sempre). A análise de conteúdo, por sua vez, trará com maior clareza quais foram as argumentações presentes no palco da disputa, e como tais argumentações pautaram-se no medo para construção de um pânico moral.

No apêndice dois adicionado ao final deste trabalho pode-se verificar um breve levantamento de uma questão que surgiu com o andamento da própria pesquisa: a retirada do termo gênero no PNE acarretou na perda de outros termos, tais como diversidade étnico-racial? Acredita-se que esta questão pode ser o início de uma nova pesquisa sobre o tema.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender, ou melhor, procurar caminhos de compreensão que permitam ver a questão das atuais manifestações e disputas em torno do conceito de gênero para além das polarizações a favor ou contra, é, primordialmente uma tarefa que exige escapar a armadilhas. Dentre as armadilhas, a primeira delas é justamente fugir das dicotomias, estas, não apenas reduzem o conceito como empurram a discussão a polarizações pouco produtivas que distinguem apenas entre contrários e favoráveis acabando por reduzir também o campo político deste embate em esquerda e direita, desconsiderando a rede complexa de relações nas quais esta disputa se dá.

Outra armadilha diz respeito a encerrar a atual discussão sobre gênero no próprio gênero, em outras palavras, é preciso escapar ao gênero para compreender o que de fato está em jogo nesta disputa. Isso significa que, apesar de ser tentador procurar dar respostas que tentem explicar o que é gênero, ou que gênero vem significando para academia ao longo da história apontando suas relações com movimentos como o feminismo, é preciso, antes, escapar ao gênero, isso porque nunca se tratou apenas de gênero, mas sim de lutas, sejam elas pelo direito ao voto, pelo direito do questionamento da própria categoria mulher, seja pela igualdade, seja pelo direito a diferença. Gênero conceitualmente sempre esteve vinculado a lutas e por isso mesmo seu significado é escorregadio. Pois, trata-se de uma categoria analítica relacional e interseccional com outras tais como raça e classe.

Escapar a essa armadilha, portanto, não só nos leva a encarar a encrenca conceitual de gênero, encrenca na qual descobre-se que não há um significado final esperando para ser descoberto, mas um significado que é sempre negociado, construtivo e, portanto impossível de ser fixado. Não fixá-lo, não tentar responder, mas sim mapear a luta que se trava neste em torno das formas de enuncia-lo permite traçar o que está em jogo, quais as relações socioeconômicas, políticas e históricas do contexto brasileiro e que poderes são ameaçados.

Após sofrer ataques em sua última passagem pelo Brasil para uma palestra em um evento sobre os “Fins da Democracia” por manifestantes contrários à “ideologia de gênero”, Judith Butler escreve um texto no qual, em vez de explicar e responder a confusão feita pelos manifestantes, uma vez que não se tratava de uma fala sobre gênero explicita a relação entre os dois temas “gênero e democracia”. Para a filósofa, a abertura ética para a expressão de gênero, para o questionamento dos papéis sociais de gênero, é essencial para democracia.

Uma democracia que inclua a “liberdade da expressão de gênero como uma das liberdades democráticas fundamentais, que enxergue a igualdade das mulheres como peça essencial de um compromisso democrático com a igualdade, e que considere a discriminação, o assédio e o assassinato como fatores que enfraquecem qualquer política que tenha aspirações democráticas”<sup>25</sup>

Quando violência e ódio se tornam instrumentos da política e da moral religiosa, então a democracia é ameaçada por aqueles que pretendem rasgar o tecido social, punir as diferenças e sabotar os vínculos sociais necessários para sustentar nossa convivência aqui na Terra.

A discussão de gênero na escola não é uma discussão do ensino ou não de gênero neste ambiente, mas sim de quem pode ensinar gênero. Essa discussão têm criado polarizações entre escola vs família, e reatualizado questões sobre o papel da igreja.

O modo como o palco de tal disputa é montado deixa oculto o fato de que gênero já é ensinado na escola e, principalmente que o modo como tem sido ensinado trás consequências negativas.

Discutir as questões em torno da retirada do termo gênero do plano nacional de educação é, por um lado, cair na “encrenca” que tais questões suscitam, e que são suscitadas por meio do gênero, mas é também, por outro lado fugir ao gênero como começo e fim desta discussão, e buscar o que está em jogo, levando em consideração os atores envolvidos, suas relações de poder estabelecidas, e o sistema político econômico no qual se insere tal discussão. Isso significa dizer que a disputa que coloca o gênero como peça central dos interesses, não tem qualquer interesse, de fato, no gênero, mas nas consequências de mudanças de perspectivas a partir das quais novos sujeitos entram em cena, reivindicando direitos e mudanças, tensionando as relações.

Assim discutir a retirada do termo gênero do PNE é discutir a situação social, política e econômica do Brasil, quem são os sujeitos que “estão no poder” e quais suas estratégias para manter-se onde estão.

---

<sup>25</sup><http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>

## REFERÊNCIAS

BAHIA, C. M. ; CANCELIER, M. V. L. Nome Social: **Direito da personalidade de um grupo vulnerável ou arremedo de cidadania?**. Revista Húmus , v. 7, p. 102-123, 2017.

BALL, S, J; Bowe, R.; Gold, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL S, J. **Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy**. Comparative Education. 1998:12.

BALL, S,J; **The education debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century**. Bristol, UK: Policy Press, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado, de 2016, que inclui as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa “Escola Sem Partido””. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: . Acesso em: 19 set. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), PL nº 8.035/2010. Câmara dos Deputados. Brasília: 2012.

BRASIL. Lei 10.172 - PNE 2001 - 2010. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. Presidência da república. **Lei 13005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de educação - PNE e dá outras providências. Acesso em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 10 set. 2015.

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

BUTLER, J. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB S e CORNELL, D. organizadores. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos; 1987.

CARREIRA, D. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Gelédes, Fundação Carlos Chagas, 2016.

CASTRO, M, G. e LAVINAS, L. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. (orgs.) **Uma questão de gênero**. São Paulo, Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. CNBB divulga nota sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação. CNBB, jun. 2015. Disponível em: . Acesso em 18 set. 2016

COHEN, S. **Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and the Rockers**. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

CORRÊA, M. **Do feminismo aos estudos de Gênero no Brasil: Um exemplo pessoal**. Cadernos Pagu, n. 16, p 13-30. 2001.

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

FACCHINI, R.; DANILIUKAS, M.; PILLON, A.C.; **Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 44, n. 1. 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2005.

GONCALVES, E; MELLO, L. **Apresentação: gênero - vicissitudes de uma categoria e seus "problemas"**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 69, n.1, mar. 2017. Disponível em<[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S000967252017000100012&lng=pt&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252017000100012&lng=pt&nrm=iso)>.Acessos em 08 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100012>.

JUNIOR, S, A. Usos e regras da linguagem: o papel da gramática na filosofia tardia de Ludwig Wittgenstein. REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-

LOURO, G. L. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, 1992.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica 2000.

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

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

MARTINS, J. C. **Governo dos corpos e da população: Biopolítica e Governamentalidade**. REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 101-113, dez. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Nota pública, Às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de

Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. Brasília: 1 set. 2015. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2016.

MISKOLCI, R. **A teoria Queer e a sociologia: O desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-1882.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay\*. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 28, p. 101-128, abr. 2016. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644798>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado.**, Brasília , v. 32, n. 3, p. 725-748, dez. 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 05 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>.

OKSALA, J, **Feminism and neoliberal governmentality**. Foucault Studies, No. 1, 2013, pp. 32-53.

PETCHESKY, R.P. Direitos sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: BARBOSA, R.M.; PARKER, R. (Org). **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e**

**poder**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Editora 34, 1999

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: Seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

PORTAL BRASIL. **Brasil reitera compromisso com o Consenso de Montevideu**. <http://www.brasil.gov.br/governo/2014/11/brasil-reitera-compromisso-com-o-consenso-de-montevideu> Acesso em: 10 set. 2015.

----- . Representação da Unesco no Brasil. **Objetivos da educação para Todos**. Disponível em < <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/education-for-all-goals/>. Acesso em: 10 set. 2015.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2007.

RUBIN, G. "Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade". **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.

UNFPA BRASIL. Documentos UNPFA. **Consenso de Montevideu sobre População e Desenvolvimento** (em português). Disponível em <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/documentos-de-referencia>> Aceso em: 20. 09.2015.

VIANNA, C; CAVALEIRO, M, C. **Políticas públicas de educação e diversidade: Gênero e**

**(Homo)sexualidades.** Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2012.

VIANNA, C, P & UNBEHAUM, S. **O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

VIDOVICH, L. A **expansão da caixa de ferramentas para análise de políticas: algumas abordagens conceituais e práticas.** Hong Kong: Unidade de Investigação de Política de Educação Comparada, Universidade de Hong Kong, 2002.

SANTOS, J. A. **Igualdade de gênero em alcance: considerações para o estabelecimento de novas relações sociais.** Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Ano I, Edição 01, Fevereiro, 2007.

SANTOS, K. S. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios.** II Congresso Ibero-americano de política e administração da educação, n. 11, ISSN 1677.3862. São Paulo, 2011

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. IN: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís (orgs.) **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional.** – Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. in: **Mulher e realidade: mulher e educação.** Porto Alegre, Vozes, V. 16, nº 2, jul/dez de 1990.

SCOTT, J. W. **Os usos e abusos do gênero**. Tradução: Ana Carolina Eiras Coelho Soares.

Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.

SILVA, S, V; **Os estudos de gênero no Brasil: Algumas considerações**. Biblio 3W. Revista

Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796]

Nº 262, 2000.

## ANEXO 1.

### 1. Levantamento sobre Projetos de lei referentes a alterações no PNE 2014

- Em Pernambuco a Polêmica relacionada às pautas de gênero não só afetou os planos de educação como também as salas de aula. Medidas efetuadas pelos vereadores Luiz Eustáquio (Rede) e Carlos Gueiros (PSB) apoiadas pelo Deputado Joel da Harpa pretendem retirar de circulação todos os livros didáticos de uso dos alunos e nos quais apareça qualquer menção ao tema de gênero. O MEC e o executivo local já se posicionaram contrários à retirada dos livros, o MEC afirma inclusive que não poderá repor esses livros caso sejam retirados de uso. Na Assembleia Legislativa de Pernambuco (Alepe), o **deputado Joel da Harpa (PROS) diácono da Igreja Batista**, também apresentou projeto de lei pedindo a proibição dos livros. O PL 709/2016, publicado no Diário Oficial do estado no dia 8 de março de 2016, impede não só o uso do material didático como o ensino de qualquer tema semelhante.

Fala do Deputado Joel da Harpa: "Nós entendemos que o povo brasileiro, a grande maioria, não aceita a orientação da ideologia de gênero, sobretudo nas escolas e principalmente no ensino fundamental. Vendo essa grande proporção de pernambucanos que não aceita a entrada da ideologia de gênero nos planos estaduais de educação, até porque o próprio plano na questão de gênero foi rejeita na Assembleia, então apresentamos essa proposta para que a ideologia fique de fora de uma vez por todas nas escolas".

- No Congresso, um dos projetos é o 2731/2015, que altera o Plano Nacional de Educação (PNE), vedando a discussão de gênero dentro das escolas. Hoje, o tema não é mencionado entre as metas, mas tampouco existe proibição. De autoria do deputado federal Eros Biondini (PTB-MG) – que também é cantor de música gospel e foi apresentador da TV Canção Nova -, o PL também prevê pena de prisão para os professores que desrespeitarem a determinação.

Eros defende a inclusão do seguinte trecho no artigo 2º do PNE: “É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto”.

- Outro texto, de autoria do deputado **Erivelton Santana (PSC-BA)**, é o PL 7180/2014, que pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996. O parlamentar quer mudar o inciso XIII do artigo 3º, para proibir o ensino daquilo que chama de “ideologia de gênero”. Erivelton propõe uma alteração que busca assegurar o “respeito às convicções do aluno, de seus pais e responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, [ficando] vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”.

## ANEXO 2.

### Notificação Extrajudicial (modelo público)

Ilmo. Sr. Diretor Professor \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_ (Estado),  
(cidade), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Prezado Diretor (nome completo) Eu, (nome completo pai/mãe ou o responsável), na qualidade de responsável legal pelo(a) Aluno(a) (nome completo e data de nascimento), matriculado nessa Ilustre instituição de ensino, cursando a série (identificar) na classe (descrever), conforme prescrito em Lei, venho informar o seguinte:

1. Conforme consta do Código Civil Brasileiro, todo cidadão de nosso país só adquirir a capacidade civil plena, ou seja, poderá praticar todos os atos da vida em sociedade, ao completar 18 anos. Neste mesmo sentido, o código Penal proíbe a realização ou indução de qualquer relação sexual com pessoa menor de 14 anos, presumindo-se tal prática em ato de violência;

2. É de conhecimento geral, o debate no âmbito nacional de nossa nação, sobre a IDEOLOGIA DE GÊNERO e várias outras propostas de apresentação para os alunos da rede de ensino, tanto das instituições públicas quanto das particulares, sobre temas relacionados aos comportamentos sexuais (homossexualismo, bissexualismo, transsexualismo, etc.) e ainda relativos à sexualidade de pessoas adultas, como a prostituição, masturbação, entre outros atos libidinosos.

3. Vale ressaltar que os legisladores, representantes escolhidos pelo povo brasileiro, em sua sapiência, balizaram as faixas etárias no que diz respeito a divulgação e ensino, esses marcos são os referenciais, prescritos em lei, para a ministração de aulas e abordagem nas instituições de ensino. Esse balizamento legal, impõe limites para apresentação e abordagem de todos os temas relacionados aos comportamentos sexuais especiais e a autonomia sexual e de reprodução. 4. Conforme dispõe a Convenção Americana de Direitos Humanos, o qual a nação brasileira é signatária, em seu Artigo 12.

4. OS PAIS, E QUANDO FOR O CASO OS TUTORES, TÊM O DIREITO A QUE SEUS FILHOS OU PUPILOS RECEBAM A EDUCAÇÃO RELIGIOSA E MORAL QUE ESTEJA DE ACORDO COM SUAS PRÓPRIAS CONVICÇÕES, assim, é direito incontestável dos pais `formação moral e religiosa de seus filhos. Tal direito é chancelado pela mais alta Corte de nossa nação (STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL);

5. E mais, o Código Civil determina que os pais têm o dever e a responsabilidade no sustento material e moral de seus filhos, e ainda, o dever de cria-los e educa-los (art. 1.634- Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos: I – dirigir-lhes a criação e a educação;), até porque é ônus

dos pais arcar civilmente com o pagamento de indenização pelos atos danosos a terceiros que os filhos praticarem (art. 932-São também responsáveis pela reparação civil: I – os pais, pelos filhos menores que estiverem sob sua autoridade e em sua companhia;).

6. Nesse diapasão, a responsabilidade das instituições de ensino, são objetivas e independentes de culpa. Assim, a escola que violar, incluindo seus membros diretores, professores e demais funcionários, por qualquer meio, os direitos pécios dos pais, poderá ser acionado judicialmente por danos morais, sem prejuízo de ser acionado civilmente por danos à formação psicológica da criança. O Estatuto da criança e adolescente (ECA) exige que toda informação e/ou publicação dirigida a criança, inclusive livros didáticos, respeitem os valores éticos da família (Art. 79- As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.) e, a Constituição Federal não só reconhece como protege tais direitos (art. 21, inciso XVI e art. 220 §3º, inciso I), em razão da fragilidade psicológica de uma criança.

7. Todas as instituições de ensino são subordinadas as regras legais acima descritas, inclusive as propostas pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei federal nº 9.394/96), sendo passíveis de controle e repreensão jurisdicional. Por tudo quanto exposto e informado, é a presente, para NOTIFICAR V.Sa. e aos ILUSTRES PROFESSORES QUE COMPÕEM O QUADRO DOCENTE desta Prezada instituição de Ensino, que: NÃO CONCORDO COM A IDEOLOGIA DE GÊNERO E NÃO AUTORIZO, SEM MEU E EXPRESSO CONSENTIMENTO, COM RESPEITO AO MEU DIREITO LEGAL NA FORMAÇÃO MORAL DE MEU FILHO(A), RESPEITANDO A SUA FRAGILIDADE PSICOLÓGICA E CONDIÇÃO DE PESSOA EM DESENVOLVIMENTO, A APRESENTAÇÃO DESTES TEMAS RELACIONADOS AOS COMPORTAMENTOS SEXUAIS (HOMOSSEXUALISMO, BISSEXUALISMO, TRANSSEXUALISMO, ETC.) E AINDA RELATIVOS À SEXUALIDADE DE PESSOAS ADULTAS, COMO A PROSTITUIÇÃO, MASTURBAÇÃO, ENTRE OUTROS ATOS LIBIDINOSOS, A MEU FILHO(A), AINDA QUE DE FORMA ILUSTRATIVA OU INFORMATIVA, SEJA POR QUAQUER MEIO DE COMUNICAÇÃO OU ORIENTAÇÃO, ATRAVES DE VIDEOS, EXPOSIÇÃO VERBAL, MUSICA, LIVRO DE LITERATURA OU MATERIAL DIDÁTICO. Assim, ficam os Ilustres NOTIFICADOS, de tudo quanto acima exposto, sendo a mesma, útil para que V.Sa., Professores, Funcionários e Prestadores de Serviço, possam se proteger de políticas públicas e materiais didáticos ilegais e abusivos, deixando bem esclarecido que a responsabilidade de indenizar os danos morais, e, sofre as cominações penais impostas pela lei, são de todos os envolvidos.

(NOME DO PAI/MÃE OU RESPNSÁVEL LEGAL) /

## APÊNDICE 1

### **Manifesto pela permanência da Educação Integral em Sexualidade no Plano Estadual de Educação**

Nós da rede de Jovens pela Educação Integral em Sexualidade (JEIS), representando neste ato as/os jovens do Estado de São Paulo declaramos por meio desse manifesto que os temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual devem permanecer no Plano de Educação do Estado de São Paulo. Declaramos também o nosso total repúdio a qualquer forma de intolerância, seja ela sexual ou de gênero que fortalecem as relações desiguais entre homens e mulheres e impedem o direito da livre escolha pela orientação sexual. Frisamos que gênero e sexualidade são conceitos que estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento saudável de qualquer pessoa, incluindo as/os adolescentes e jovens estudantes do ensino fundamental II e médio, pois concernem à complexidade de suas vidas e a formação de suas identidades. Tais conceitos perpassam aspectos biológicos, psíquicos e sociais do desenvolvimento humano e não podem de maneira alguma ser omitidos dos currículos educacionais ou se restringirem a seu aspecto biológico. Devem, portanto, ser considerados temas transversais fundamentais dentro do processo de formação e educação, como já garantem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Alguns dados sobre a realidade brasileira revelam a urgência de se tratar dos temas de gênero e sexualidade na educação: De acordo com o Boletim da Rede Feminista [\[1\]](#) as taxas de gravidez na adolescência no Brasil são muito altas, estão diretamente relacionadas aos índices de evasão escolar e revelam grandes diferenças entre as classes sociais. Além disso, o número de casos de AIDS entre Jovens (menores de 24 anos) representa 15.2 % dos casos notificados no País, desde o início da epidemia (PN-DST/AIDS 2004). Considerando que a idade média de iniciação sexual das/os brasileiras/os está em torno dos 15 anos de idade, a ênfase nas ações de prevenção e promoção à saúde sexual e reprodutiva direcionadas à população adolescente e jovem constitui parte essencial do enfrentamento de suas vulnerabilidades, entre elas destacam-se à infecção pelo HIV-Aids e outras infecções de transmissão sexual (ITS), assim como à gravidez não planejada na adolescência. Tais ações dizem respeito tanto a saúde quanto à educação e são de responsabilidade do Estado e demais órgãos ligados à educação básica.

No que se refere à violência de gênero e a violência devido à orientação sexual os dados são assustadores. Vivemos em um país que é o número um no ranking de mortes causadas por Homofobia. Dados coletados entre os anos de 2008 a 2011 registram um total de 325 assassinatos motivados por intolerância às diversidades sexuais e de gênero [2] (lembrando que a maior parte dos crimes contra a população LGBT não chegam a ser nem mesmo registrados). Segundo o grupo Gay da Bahia (GGB) um homossexual é morto no Brasil a cada 28 horas por causa de sua orientação sexual. Vivemos em um país que estupra 527 mil pessoas por ano, sendo 89% mulheres e 70% crianças e adolescentes [3]. Além dos dados chocantes de violência física é preciso lembrar-se do uso de violência simbólica, que é praticamente instituído, aparecendo como forma rotineira de lidar com o ‘diferente’ tanto nas escolas, em casa, na mídia, no trabalho... Todos esses números e índices de violência se refletem no ambiente escolar, levando, por exemplo, ao aumento de evasão escolar entre Jovens: A pesquisa nacional Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar [4], publicada em 2009, revelou que as atitudes discriminatórias mais elevadas se relacionam a gênero (38,2%); orientação sexual (26,1%).

Vale também dizer que dos vinte e dois Estados que já sancionaram seus planos de educação, treze incluíram menções à igualdade de gênero [5]. Em uma nota pública [6] o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou sua preocupação com relação à omissão deliberada das questões que tratam de diversidade cultural e de gênero em planos de educação. O conselho defendeu que os Planos Estaduais e Municipais de Educação que não incluíram em suas metas ações relacionadas ao combate à discriminação e desigualdade de gênero, devem ser revisados. Em suma, relembremos aqui tanto as relações de gênero como a vivência da sexualidade são conceitos socialmente construídos e que, enquanto tais, possuem uma história de desigualdades, discriminação e violências baseada na cultura machista existente em nossa sociedade. Para alterar essa realidade precisamos de políticas públicas que permitam superar as discriminações e não de planos de educação que se omitam perante tais temas.

Considerando tais fundamentos, declaramos aqui, enquanto representação das juventudes do Estado de São Paulo, consciente e pronta a lutar por um mundo mais justo, nossa manifestação sobre a importância de garantir uma educação integral em sexualidade dentro dos currículos educacionais do Estado de São Paulo através da permanência dos temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no Plano Estadual de Educação.

Esperamos contar com seu apoio a este manifesto durante o processo de votação do Plano Estadual de Educação na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, ainda sem data definida, esperamos contar com seu apoio na construção de políticas públicas que promovam e garantam os direitos humanos de adolescentes e jovens.

**Atenciosamente**  
**Rede de Jovens pela Educação Integral em Sexualidade**

[1] Dados retirados do manual de Diretrizes para implementação do projeto saúde e prevenção nas escolas disponível

em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_prevencao\\_escolas.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_prevencao_escolas.pdf)

[2] Ranking feito pela associação Internacional de gays e lésbicas – mais informações em <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2014/11/1550693-brasil-lidera-ranking-de-mortes-por-lgbtphobia-afirma-pesquisador.shtml>

[3] Dados do IPEA 2014

[4] Pesquisa realizada pelo Fipe- Fundação Instituto de pesquisas econômicas, disponível em: [http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Pesquisa/pesq\\_discrim\\_preconc\\_amb\\_escolar.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Pesquisa/pesq_discrim_preconc_amb_escolar.pdf)

[5] Dados levantados pela Iniciativa ‘de olho nos planos’ mais informações

em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/#comment-16386>

[6] <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Nota-P%C3%BAblica-do-CNE-Identidade-de-G%C3%AAnero-9-2015.pdf>

## APÊNDICE 2.

O apêndice 2 traz um levantamento prévio às seguintes questões: a retirada do termo gênero do Plano de Educação afetou outros termos ligados a ele neste documento? É possível que a retirada do termo gênero leve a retirada de outros termos como diversidade, raça, entre outros?.

Plano Nacional de Educação (**PNE- 2014-2024**) Análise documental com os buscadores: ÉTNICO, DIVERSIDADE

Como ficam as referencias às diversidades: étnico raciais, regionais, de classe etc em cada documento? A retirada do termo gênero acarreta algum a mudança no uso desses termos?

Ocorrências:

(busca 1 = palavra da busca= étnico)

Resultado:

- **Art. 7º** A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

**Parágrafo 4º** Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios **étnico-educacionais** e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (BRASIL, 2014, págs 45 e 46)

- **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

**Estratégia 7.25.** garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a **diversidade étnico-racial**, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

- **Meta 11:** triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.

**Estratégia 11.13.** reduzir as desigualdades **étnico-raciais** e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

- **Meta 12:** elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

**Estratégia 12.5.** Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades **étnico-raciais** e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afro descendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL, 2014, págs 73 e 74)

- **Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

**Estratégia 13.4.** promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando- os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações **étnico-raciais**, a **diversidade** e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, págs 75 e 76)

- **Meta 14:** elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores
- Estratégia 14.5.** implementar ações para reduzir as desigualdades **étnico-raciais** e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.

## **Busca 2- Palavra da busca: diversidade**

**Art. 2º** São diretrizes do PNE:

**X** – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à **diversidade** e à sustentabilidade socioambiental

- **Art. 8º** Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei.

Parágrafo 1, item II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a **diversidade** cultural.

- **Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

**Estratégia 5.3.** selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a **diversidade** de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos

- **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

**Estratégia 7.1.** estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a **diversidade** regional, estadual e local

**Estratégia 7.12.** incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a **diversidade** de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para *softwares* livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

**Estratégia 7.25.** garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a **diversidade étnico-racial**, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

- **Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

**Estratégia 13.4.** promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a

prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a **diversidade** e as necessidades das pessoas com deficiência

- Meta 14 elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

**Estratégia 14.14.** estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a **diversidade** regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semi árido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região.

**Observações:** A Busca pelo termo ‘**Classe Social**’ não encontra nenhuma ocorrência no documento e a busca ‘**Raça**’ não encontra ocorrências, sendo encontrada apenas na ocorrência étnico-racial

### Observação

A **Meta 14** referente a “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” traz em como estratégia 14.8. estimular a participação das **mulheres** nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências.

Busca por “ÉTNICO-Racial”	PNE 2014-2024
Total de ocorrências: <b>6</b>	
Obs: Das 6 ocorrências do termo étnico-racial, 3 estão vinculadas ao termo “ <b>desigualdade</b> ” e apenas 1 a ‘ <b>diversidade</b> ’ (estratégia 7.25)	Art 7º, Meta 7, meta 11, meta 12, meta 13, meta 14