

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Wander Donizete Bebiano**

**QUEM CHEGAR POR ÚLTIMO É A MULHER DO PADRE:  
relações de gênero no contexto de aprovação dos Planos de  
Educação de 2015**

**Taubaté – SP**

**2017**

**Wander Donizete Bebiano**

**QUEM CHEGAR POR ÚLTIMO É A MULHER DO PADRE:  
relações de gênero no contexto de aprovação dos Planos de  
Educação de 2015**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Processos discursivos da linguagem verbal e não verbal

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudete Moreno Ghiraldelo

**Taubaté – SP**

**2017**

**Wander Donizete Bebiano**

**QUEM CHEGAR POR ÚLTIMO É A MULHER DO PADRE: relações de gênero no contexto de aprovação dos Planos de Educação de 2015**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Processos discursos da linguagem verbal e não verbal

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudete Moreno Ghiraldelo

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .

Resultado: \_\_\_\_\_ .

**BANCA EXAMINADORA:**

Professora Dr<sup>a</sup>.: Claudete Moreno Ghiraldelo Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Maria do Carmo Souza de Almeida Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor Dr.: Ernesto Sérgio Bertoldo Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: \_\_\_\_\_

Este trabalho é dedicado à Geralda Diniz, quem me ensinou a ser eu; à Cida e Su, amigas de quase uma vida toda; ao Moisés, pela amizade; e a todas e todos que enfrentam preconceito e discriminação, vozes por vezes inaudíveis, dizeres suplantados.

## Agradecimentos

Aos amigos que entenderam meus afastamentos.

À minha orientadora, Professora. Doutora Claudete Moreno Ghiraldelo, pelo apoio e pela paciência frente às minhas dificuldades em lidar com o tempo e com as limitações que me são inerentes, sinto não ter usufruído mais de seus conhecimentos e de sua amizade.

À Cidinha, dedicada servidora do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Unitau, pelo apoio e pelas conversas.

Aos professores do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Unitau, cujos conhecimentos muito contribuíram para que eu construísse uma visão “nova” acerca da Linguística; em especial, às professoras doutoras Eliana Vianna Brito Kozma e Maria do Carmo Souza de Almeida, não só pelas contribuições no processo de Qualificação, mas, principalmente, pelas aulas de excelente qualidade que tive com elas.

Aos meus avós, Geralda Diniz da Silva e Antônio Bibiano da Silva (*in memoriam*), pais que a vida me deu e que a vida tirou.

Às amigas Cida e Suely pela amizade incontestável, desde os idos da faculdade de Letras.

Ao Moisés, companheiro de antes, amigo de hoje.

A todas e todos que de alguma maneira contribuíram.

Será que nunca faremos senão confirmar  
A incompetência da América católica...  
Será que esta minha estúpida retórica  
Terá que soar, terá que se ouvir  
Por mais zil anos...  
Enquanto os homens exercem  
Seus podres poderes...  
(Caetano Veloso)

Para pisar no coração de uma mulher  
Sapatilhas de arame  
O balé belo infame  
Eu sei como pisar  
No coração de uma mulher  
Já fui mulher eu sei...  
(Chico César)

## Resumo

Apesar da aparente condescendência da sociedade brasileira para com as diferenças de gênero e as diversidades sexuais, as práticas discursivas, dos mais diversos estratos sociais, revelam o inverso. Foi o que se percebeu, em 2015, por ocasião das votações, nas câmaras legislativas, dos Planos de Educação de estados e municípios brasileiros, quando a mídia reproduzia os discursos contrários à inclusão da necessidade de se discutir sobre as questões de gênero nas escolas. Tomando-se textos impressos da esfera jornalística como material de investigação, o objetivo dessa dissertação é analisar as falas dos entrevistados opositores, a fim de verificar se seus dizeres foram pautados por preocupações de cunho pedagógico ou se, ao contrário, foram motivados por estereótipos e posturas discriminatórias e preconceituosas. Foram analisados vinte e quatro textos publicados por diferentes órgãos de imprensa, como *Folha de S. Paulo*, *Tribuna do Ceará*, *Portal Aprendiz*, *UOL Educação*, *Portal G1*, *Gazeta do Povo*, *El País*, *Estado de Minas*, *O Povo*, *Em Tempo* e *Estadão*. A metodologia de pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa, à luz da Análise do Discurso, com fundamentação apoiada, sobretudo, no conceito de *discurso* segundo a concepção de Foucault (2015) e nos dispositivos e procedimentos de análise descritos por Orlandi (2012, 2013). Levando em conta o objetivo da pesquisa, citam-se também Butler (2015), Louro (1998), Moreno (1999), Bourdieu (2015), Souza (1997) e Lopes (2002) – autores aos quais se recorreu para tratar das questões relacionadas à identidade de gênero –, e Libâneo, Oliveira & Toschi (2011), Moura (2013) e Britto (2015), referências utilizadas para discorrer sobre os planos de educação. A análise possibilitou descortinar discursos hegemônicos, indicando que as formações discursivas/ideológicas que os qualificam constroem-se a partir da associação enviesada entre “questões de gênero”, “sexo e sexualidade”, “concepção tradicional de família” e “homossexualidade” e impossibilitam a construção de uma Educação, de fato, inclusiva e participativa, tão oportuna em tempos de retrocesso político e de hostilidade às minorias e às diversidades como o momento atual.

**Palavras-chave:** Planos de Educação; Relações de gênero; Formação discursiva/ideológica.

## Abstract

Despite the apparent tolerance of the Brazilian society with regard to gender differences and sexual diversities, the discursive practices, from the most diverse social strata, unveil the contrary. In 2015, it was noticed in the legislative chambers, on the occasion of voting for the Brazilian states and cities Education Plans, when the media propagated unfavourable speeches to the needs of discussing about gender issues at schools. Considering printed texts of the journalistic field as research material, the purpose of this dissertation is to analyze the opposing interviewees' answers, in order to verify if their sayings were guided by pedagogical concerns or if, unlike, they were motivated by stereotypes and discriminatory and prejudiced attitudes. Twenty-four texts published by different press agencies, such as, *Folha de S. Paulo*, *Tribuna do Ceará*, *Portal Aprendiz*, *UOL Educação*, *Portal G1*, *Gazeta do Povo*, *El País*, *Estado de Minas*, *O Povo*, *Em Tempo* and *Estadão*, were analyzed. The research methodology used was qualitative nature, according to the Discourse Analysis, with supported grounding, mostly important, in the concept of discourse according to Foucault's concept (2015) and in the analysis mechanisms and procedures described by Orlandi (2012, 2013). Considering the purpose of the research, Butler (2015), Louro (1998), Moreno (1999), Bourdieu (2015), Souza (1997) and Lopes (2002) are also mentioned – authors who were consulted to deal with the issues related to gender identity –, and Libâneo, Oliveira & Toschi (2011), Moura (2013) and Britto (2015), references used to discourse about the education plans. The analysis made possible to reveal hegemonic discourses indicating that the discursive/ideological formations that qualify them are built from the bias association among “gender issues”, “sex and sexuality”, “family traditional concept” and “homosexuality” and making impossible the building of an Education, indeed, inclusive and participatory, so welcome in times of political setback and hostility towards the minorities and the diversities as the present moment.

**Key-words:** Education Plans; Gender Relations; Discursive/Ideological Formation.

## **Lista de siglas**

AD – Análise de Discurso

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONED – Congresso Nacional da Educação

GGB – Grupo Gay da Bahia (GGB)

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Sem Terra

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRB – Partido Republicano Brasileiro

PROS – Partido Republicano da Ordem Social

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PTN – Partido Trabalhista Nacional

SDD – Partido Político Solidariedade

UNE – União Nacional dos Estudantes

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	11
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Entre o dinheiro e o sexo, os Planos de Educação no contexto educacional brasileiro</b> .....	19
1.1. Antes da Constituição de 1988 .....	19
1.2. Depois da Constituição de 1988 .....	25
<b>Capítulo 2</b>	
<b>O desassossego heterossexual, a <i>questão de gênero</i></b> .....	39
2.1. Gênero, sexo e sexualidade .....	40
2.2. A questão de gênero e a homofobia .....	49
2.3. Que homofobia tem para hoje? .....	60
2.4. Relações de gênero e Educação .....	69
<b>Capítulo 3</b>	
<b>O <i>discurso</i> nos discursos: categorias de AD mobilizadas e <i>corpus</i> da pesquisa</b> .....	83
3.1. A AD como disciplina .....	84
3.2. As noções de <i>Discurso, formação discursiva/ideológica</i> e <i>sujeito</i> ..	87
3.3. As heterogeneidades discursivas .....	94
3.4. O <i>corpus</i> da pesquisa .....	99
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Os sujeitos, seus dizeres, os discursos no contexto das aprovações, em 2015, dos Planos de Educação de estados e municípios brasileiros</b> .....	107
4.2. <i>Identidade de gênero</i> ou <i>ideologia de gênero</i> ? .....	108
4.3. Não venha gritar contra a família .....	121
<b>Conclusão</b> .....	145
<b>Referências</b> .....	151
<b>Anexos</b> .....	158

## Introdução

Nas últimas décadas do século XX e, sobretudo, na primeira deste século, os anseios de diversos segmentos sociais marginalizados, como negros, mulheres, índios e homossexuais, entre outros, têm ganhado visibilidade, consubstanciando movimentos legitimadores de respeito a direitos. Segundo Gohn (2010, p. 21),

Grupos de mulheres foram organizados nos anos 90 em função de sua atuação na política, criando redes de conscientização de seus direitos e frentes de lutas contra as discriminações. O movimento dos homossexuais também ganhou impulso e as ruas, organizando passeatas e atos de protestos. Numa sociedade marcada pelo machismo, isso também é uma novidade histórica. O mesmo ocorreu com o movimento afro-brasileiro que deixou de ser quase que predominantemente movimento de manifestações culturais para ser também movimento de construção de identidade e luta contra a discriminação racial [...].

À medida que foram se tornando robustos, estes movimentos começaram a ser ouvidos no cenário jurídico e político, contribuindo para mudanças paradigmáticas no campo sociocultural e do direito civil, e atingindo novo *status*, o da institucionalização e de voz primeira na formulação de políticas públicas.

Todavia, é preciso considerar que estes movimentos ganharam força por canalizarem as energias sociais marginalizadas, mas não estão imunes a outros movimentos, cujas vozes contrárias estão igualmente ou mais fortalecidas, conforme também alerta Gohn (2010, p.14):

[...] não podemos ignorar que existem tipos de movimentos sociais conservadores, muitos deles fundamentados em xenofobias nacionalistas, religiosas, raciais etc. Estes tipos não querem as mudanças sociais emancipatórias, mas impor as mudanças segundo seus interesses particularistas [...].

Na mesma página, mais à frente, a autora ainda acrescenta: “Não são movimentos abertos à participação de qualquer cidadão porque existem códigos, crenças, valores e ideologias específicos entre eles”. (GOHN, 2010, p.14).

Assim, é preciso que os movimentos emancipatórios estejam sempre vigilantes, sob pena de terem aniquiladas conquistas já realizadas e assistirem ao retrocesso pelo qual esta segunda década do século XXI parece estar sendo tomada. Exemplo disso foi a implacável perseguição ao conceito sociológico de gênero – que difere do conceito biológico de sexo – por ocasião das votações dos Planos de Educação, no Brasil.

Os Planos de Educação configuram-se como um dos mais importantes instrumentos que permitem a viabilização e implantação de políticas públicas educacionais no país. Neles, contemplam-se, ou se deveriam contemplar, metas relacionadas à acessibilidade, à permanência do aluno à escola, ao combate à evasão escolar, enfim, um amplo arcabouço de questões que, grosso modo, devem ter como princípio norteador a qualidade da Educação.

Entre os temas postos pela maioria dos Planos de Educação, apontava-se a necessidade de promover, nas escolas, discussões em torno das questões de gênero. A proposição de discussões nessa frente parecia um movimento natural, haja vista todos os enfrentamentos sociais, desde a década de 90 do século passado, que se tem feito em torno de direitos das mulheres e da comunidade LGBT que culminaram em políticas públicas de acolhimento e de repúdio e combate ao preconceito e à discriminação. Entretanto, o que se percebeu foi o engendramento de ações de cunho político e religioso com vistas a retirar do texto dos documentos qualquer referência às questões de gênero, deixando aparente, indiscutivelmente, o retrocesso a que a sociedade brasileira pode subordinar-se, como se disse, nessa segunda década do século XXI.

A inserção, nos Planos de Educação, da necessidade de se discutir questões de gênero na escola é fruto da atuação dos diversos movimentos, ao longo dos últimos anos, que visam ampliar a inclusão social de mulheres e outras categorias socialmente excluídas. Porém, uma necessidade que parecia evidente, e até natural, agora já na segunda década do século XXI, com todo o avanço no campo da tecno-

informação, foi colocada em xeque pelos “movimentos conservadores”, de cunho religioso, principalmente, amalgamados no parlamentarismo brasileiro.

Obviamente, um visível desconhecimento sobre o que, de fato, significa “discutir gênero” marca a atuação de uma maioria dos parlamentares brasileiros; todavia, não se trata apenas disso: encontram eco, aqui, as observações de Foucault (2015), para quem o sexo é o cerne da relação economia-população, fazendo com que, segundo suas palavras, “o Estado saiba o que se passa com o sexo dos cidadãos e o uso que deles fazem e, também, que cada um seja capaz de controlar sua prática” (FOUCAULT, 2015, p.30). De forma mais categórica, o autor ainda afirma: “Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções o investiram.” (FOUCAULT, 2015, p.30).

Ora, ao que se assistiu, em 2015, por ocasião das tramitações dos Planos de Educação não foi outra senão uma disputa de poderes, na qual, de um lado estavam parlamentares de orientação evangélica e católica e, de outro, militantes e simpatizantes de ideias progressistas no que tange à liberdade individual e à contestação da perpetuação de uma sociedade construída a partir de paradigmas heteronormativos masculinos. De modo simplista, pode-se dizer que o foco aí é o sexo, ou melhor, o controle sociopolítico que se quer exercer sobre ele. Pior: o sexo das crianças e adolescentes, “pobres seres indefesos”, a quem se quer “ensinar o homossexualismo”, nas palavras de um vereador da cidade de Fortaleza. A expressão do parlamentar é sintomática e leva a recorrer, novamente, a Foucault (2015):

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar de sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas isso não passou da contrapartida e, talvez, da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em

torno de um feixe de relações de poder (Foucault, 2015, p. 33-34).

Os debates em torno da inclusão, nos Planos de Educação, da orientação para se discutir identidade de gênero, desse modo, circunscrevem-se, e ao mesmo tempo, suscitam relações de poder nas quais sujeitos e discursos se deixam entrever. Descortinar esses sujeitos e seus discursos, portanto, torna-se imperativo, uma vez que os atores envolvidos podem ter “preocupações” as mais diversas, menos de cunho pedagógico.

Inúmeras pesquisas, realizadas por órgão oficiais e não oficiais, dão conta de números gigantescos envolvendo práticas violentas contra mulheres e homossexuais. Segundo dados da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, por meio da Central de Atendimento à Mulher (Disque 180), no 1º semestre de 2016, cerca de 12,23% dos atendimentos (67.962) corresponderam a relatos de violência. Entre esses relatos, 51,06% corresponderam à violência física; 31,10%, violência psicológica; 6,51%, violência moral; 4,86%, cárcere privado; 4,30%, violência sexual; 1,93%, violência patrimonial; e 0,24%, tráfico de pessoas. Estas estatísticas só reforçam a urgência em se avançar nas reflexões e discussões em torno da questão de gênero.

O século XXI é, marcadamente, a era dos avanços no campo das tecnologias da informação; é a ele que se referem – ou nele se contextualizam ou se justificam – expressões como “cibercultura”, “letramento digital”, “hipermídia”, “ciberespaço”, “pós-humano”, “pós-modernidade”, “hipermodernidade” entre outros, propostos e discutidos por pesquisadores, para citar alguns, como Santaella (2003), Rojo (2009), Rojo & Barbosa (2015) e Martín-Barbero (2003). Contudo, na esteira dessa “nova” era, parece que a sociedade está retornando a tempos reacionários e conservadores, sobretudo no que tange à coação a que têm sido submetidos os educadores: em Alagoas, por exemplo, foi aprovado, em 26/4/2016, projeto de lei proibindo os professores de manifestarem opinião, em sala de aula, sobre temas como religião, política, sexualidade etc. – ou apresentar um fato, conteúdo ou acontecimento sem que as vertentes discordantes sejam igualmente apresentadas –

sob pena de serem punidos até com demissão caso desrespeitem a legislação; no Rio Grande do Sul, projeto semelhante está na pauta para aprovação proibindo “qualquer doutrinação política e ideológica” nas escolas do Estado. Em outras regiões, a tendência parlamentar na proposição desse tipo de mecanismo coercitivo tende a ganhar força e aumentar.

A Educação é o campo no qual o combate à opressão, à homofobia, ao sexismo, aos preconceitos de toda ordem, enfim, encontra maiores chances de êxito. Todavia, a violência a que estão sujeitos mulheres, negros, homossexuais não parece ser preocupante para *os defensores da moral e dos bons costumes*. Antes, o que parece constar como item número um de suas agendas é garantir que perpetue a organização social de sempre, na qual é imprescindível manter as bases normativas que estão postas e pela qual se deve, parafraseando Foucault (2013), coibir os discursos ameaçadores, limitando seus poderes, dominando suas aparições aleatórias, selecionando os sujeitos que falam.

O empenho de movimentos políticos, patrocinados em grande medida por vertentes religiosas intolerantes, em impedir que as escolas brasileiras contemplem em seus currículos o fomento às discussões em torno das questões de gênero, mostra-se não só como uma postura retrógrada frente ao reconhecimento da diversidade, como uma barbárie, patrocinada pelo Estado, ao impedir que segmentos sociais historicamente marginalizados alcancem cidadania plena, incluindo-se aí o direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

O despreparo em lidar com questões relacionadas aos pluralismos de que se compõe a sociedade é histórico e parece ter se tornado inerente à classe política brasileira – ou pelo menos à grande maioria dos ocupantes de cargos eletivos, sobretudo se a pauta em discussão perpassar de algum modo o tema da sexualidade – embora a questão de gênero ultrapasse a discussão sobre sexualidade, como se afirmou há alguns parágrafos. Mas não é esse o entendimento dos políticos, evidenciado pela mídia.

Sexualidade e política – esta última entendida como poder – tema caro a Foucault, conforme destaca Motha (2012), implicam, indubitavelmente, em refletir sobre a censura e, em seguida, acerca da liberdade sexual, haja vista que são temas estritamente relacionados entre si. Não é de se estranhar, portanto, o patrulhamento dos políticos conservadores brasileiros por ocasião das tramitações dos Planos de Educação. O movimento desses parlamentares não foi outro senão o de censura deflagrada a qualquer menção ao termo “gênero” nos documentos, conforme registraram dezenas de reportagens, notícias e artigos jornalísticos, sobretudo impressos.

No contexto da tramitação dos Planos Nacional, estaduais e municipais de Educação, no ano de 2015, a inclusão das discussões sobre gênero nos textos legais gerou “polêmicas” que levaram a arraigados posicionamentos político-religiosos. Em vários documentos, as metas que previam incluir na escola o debate sobre o assunto foram suprimidas ou modificadas substancialmente pelas câmaras legislativas. Estas polêmicas foram, de certo modo, amplamente divulgadas pelas mídias jornalísticas, sobretudo as que se travaram em grandes municípios e capitais.

A fim de compreender, não só as circunstâncias, mas as ideologias presentes nos discursos daqueles que se colocaram inimigos da prescrição dos Planos de Educação para se trabalhar, na escola, conteúdos relacionados às identidades de gênero, é importante, inicialmente, situar esta proposta de pesquisa no território da Linguística Aplicada.

A observação, através da mídia, de como se desencadeavam as discussões e decisões dos legisladores, em função da coação promovida por religiosos e políticos, despertou o interesse pelo assunto, que se materializou no tema da investigação que aqui se propõe, a partir da análise de textos da esfera jornalística. A partir disso, as indagações a seguir são as perguntas de pesquisa.

Que sujeitos e ideologias se imprimem nos discursos apresentados nos textos?

Quanto às discussões em torno das relações de gênero, presentes nos dizeres reproduzidos pelos textos, elas se pautam, em algum momento, por preocupações pedagógicas?

A partir das duas perguntas de pesquisa, o objetivo foi analisar os dizeres, presentes em textos da esfera jornalística, em torno das relações de gênero no contexto da aprovação dos Planos de Educação de 2015. Para isso, o primeiro passo foi acompanhar o que a mídia impressa publicava sobre as aprovações dos Planos de Educação no decorrer do ano, selecionando as publicações que diretamente faziam referência às questões de gênero e sexualidade. Com isso, foram selecionados vinte e três textos da esfera jornalística, entre notícias, reportagens e artigos de opinião.

Um dos principais conceitos com o qual se trabalhou na pesquisa foi o de *discurso* segundo a concepção de Foucault (2015), para quem, opondo-se à manifestação intuitiva de uma dada manifestação linguística, o discurso traduz-se, grosso modo, como uma maneira de pensar.

Ao eleger a abordagem foucaultiana de discurso, de modo inevitável outras categorias teóricas do filósofo francês tiveram de ser consideradas, como os conceitos de *formação discursiva* e de *sujeito* – isso porque, para ele, formação discursiva não se reduz à materialidade linguística dos enunciados, mas, mais que isso, resulta da formação ideológica do sujeito, construída a partir das relações desse sujeito com a sociedade. Estes três eixos, pode-se assim dizer, não só darão norte ao trabalho de investigação como o situará, sem dúvida, no seio da AD, uma vez que a língua será tomada aqui na sua principal função que é de conferir sentido.

Para a fundamentação dos conceitos da Análise do Discurso-AD, foram considerados particularmente os dispositivos e procedimentos de análise descritos por Orlandi (2012, 2013) e Pêcheux (1975, 1983, 1990, 2014). Levando em conta o objetivo da pesquisa, citam-se também Butler (2015), Louro (1998), Moreno (1999), Bourdieu (2015), Souza (1997) e Lopes (2002) – autores aos quais se recorreu para tratar das questões relacionadas à identidade de gênero.

Investigar os sujeitos, bem como seus discursos e as formações discursivas/ideológicas que os qualificam no contexto das discussões travadas quando da aprovação dos Planos de Educação é tarefa da qual não se pode prescindir se se quer uma Educação inclusiva e participativa, oportuna em um momento de retrocesso político e, por isso também, hostil às minorias e às diversidades.

Recorrendo a Foucault (2013),

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 2013, p.9-10).

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, além da Introdução e da Conclusão. No capítulo 1, contextualiza-se a recente história dos Planos de Educação como políticas públicas na educação brasileira. No capítulo 2, conceituam-se os termos *gênero*, *sexo* e *sexualidade* e *homofobia*, bem como se trata das relações entre estes conceitos e Educação. No Capítulo 3, o *corpus* da pesquisa é delineado, após a exposição e a conceituação das categorias *discurso*, *formação discursiva/ideológica*, *ideologia*, *sujeito* e *heterogeneidade mostrada e constitutiva* – conceitos dos quais se valeu para problematizar o tema da dissertação, para formar o escopo do próprio *corpus* da pesquisa e para a análise. E, por fim, no capítulo 4, a análise propriamente dita se consolida.

## Capítulo 1

### Entre o dinheiro e o sexo, os Planos de Educação no contexto educacional brasileiro

Os Planos de Educação surgem, no contexto da Educação brasileira, a partir da necessidade de se construir um sistema de educação, sobretudo público, que se solidarize com as necessidades educacionais da população. Dos idos do movimento da Escola Nova, na década de 30 – quando um primeiro esboço de plano de educação é proposto –, até a aprovação do último PNE, em 2014 – já como uma prescrição legal –, as lutas por uma escola pública de qualidade, de acesso universal e gratuita, foram sempre marcadas por disputas de ordem político-ideológica e econômica.

É fato que na breve história destes documentos enquanto propostas de políticas públicas educacionais as discussões em torno do financiamento público sempre impuseram o ritmo do debate, haja vista a dificuldade do Brasil em articular consensos, no âmbito dos direitos sociais, a partir de realidades, historicamente, marcadas por interesses econômicos e políticos, muitas vezes, escusos. Todavia, por ocasião da tramitação e da aprovação, no Senado Federal, do PNE que está em vigor, observou-se que, além da discussão sobre financiamento, outra questão emergia nas discussões entre parlamentares e membros da sociedade civil organizada: a prescrição, no PNE, de se discutir a *questão de gênero* – além de outras, “incômodas”, como o racismo, por exemplo. Por pressão dos conservadores, que entendiam “gênero” como “sexo” e, mais especificamente, como “homossexualidade”, a temática foi retirada, e o Plano, aprovado e sancionado. Porém, a *questão de gênero* voltaria à tona, com mais intensidade, nas discussões

em torno dos planos de educação locais que teriam de ser empreendidas, conforme previa o PNE, no ano seguinte, em 2015, quando estados e municípios brasileiros teriam de aprovar, até o dia 20 de junho, seus planos de educação.

Como se disse, a trajetória dos Planos de Educação é breve e, didaticamente, pode ser subdividida em antes e depois da Constituição de 1988, haja vista o momento de democracia ou o momento de ausência da democracia que nitidamente marcaram a história destes documentos. Mas, embora breve, podem-se recuperar dela experiências de cidadania e de intransigências que são extretamente enriquecedoras para a construção de uma educação menos rançosa e obsoleta.

### **1.1. Antes da Constituição de 1988:**

Uma verdade incontestável, herdada do século passado, é a certeza de que sem a Educação nenhum povo pode gozar, de fato, de uma cidadania plena. Dos direitos sociais de que todas as pessoas devem desfrutar, a Educação é essencial por possibilitar não só o desenvolvimento cognitivo, mas, inclusive, o acesso outros direitos sociais como salários justos, assistência à saúde, relações de trabalho não abusivas, equidade de gêneros.

A Educação, no Brasil, tem início ainda no período colonial, com a atuação dos padres católicos voltada para a conversão dos índios à fé católica. Obviamente que intuídos outros estavam por trás, “converter” significou, como o saber histórico mostra, recrutar servidores e moldar a passividade aos brancos. Enquanto o Brasil foi colônia de Portugal, a Educação para o povo foi negada, graças à atuação dos padres jesuítas, através da Companhia de Jesus; os filhos da elite iam para Coimbra fazer seus estudos, com o destino de voltar para gerir o Brasil. Este modelo de Educação não ficou restrito apenas ao período colonial, ao contrário, atravessou o

período imperial e estendeu-se até à República, sem mudanças substanciais em suas bases: uma Educação para a elite econômica e política.

A garantia à Educação, assim como a outros direitos sociais, está intimamente relacionada à eficiência do Poder Executivo (CARVALHO, 2012). E se pode, aqui, expandir o arcabouço de sentidos para esta “eficiência”, de modo a ultrapassar “capacidade” e englobar, além de outros, por exemplo, significados como “interesse”, “honestidade”, “altruísmo” “ideologia”. Ora, sabe-se que ao longo da maior parte da História, ou em quase toda ela, a preocupação em oferecer uma educação igualitária e de qualidade a todos os cidadãos não fez parte dos compromissos dos governantes brasileiros. E isso ficou mais evidente, ainda, quando, a partir de 1834, foi delegada às províncias brasileiras a tarefa de legislar sobre a educação básica, dirimindo o governo central das responsabilidades em relação ao acesso universal à Educação – o que reforçou ainda mais o distanciamento entre as classes e relegou às camadas menos privilegiadas uma Educação precária ou inacessível.

As desigualdades que marcaram o acesso à educação, distinguindo a elite das camadas populares, foram vistas, durante muitas décadas, como algo “natural” e, por que não dizer, com a chancela da História, desejável. O cenário só começa a apresentar indícios de mudança a partir do século XX, nas suas primeiras décadas, precisamente, quando se faz sentir o declínio das oligarquias, cuja base de sustentação econômica era a o sistema agrário e exportador, que já mostrava indícios de decadência em favor de uma burguesia industrial. É neste contexto que aparecem intelectuais preocupados em estudar com mais afinco a Educação, movimento que ficou conhecido como Escola Nova, como afirmam Libâneo, Oliveira & Toschi (2011):

O caráter elitista da educação brasileira fez com que a questão educacional se tornasse um problema apenas com o início do processo de industrialização, na década de 20 do século passado. As reivindicações dos diferentes movimentos sociais pela ampliação do atendimento escolar, o *entusiasmo* pela *educação*, geraram as condições para que, em 1932, um grupo de educadores lançasse um manifesto ao povo e ao governo.

Conhecido como *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, esse documento pode ser considerado a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o País [...] (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 153).

É a partir das propostas dos idealizadores da Escola Nova, dentre eles Aluísio de Azevedo, Cecília Meireles e Anísio Teixeira, que questões como analfabetismo, universalidade, escola laica, gratuidade e obrigatoriedade do ensino passam a fazer parte das discussões educacionais, sendo apontadas como elementos a serem sistematizados em um planejamento educacional brasileiro. Ou seja: a Educação começa a ser vista sob uma perspectiva mais científica e mais racional. Todavia, o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* não se configura como um plano de educação, de fato, ou seja, tornado como tal oficialmente pelo Estado, porém teve grande influência na elaboração da Constituição de 1934, “que absorveu parte do conteúdo do manifesto, definindo como principal função do Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional de Educação” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 155).

Até que o Conselho Nacional de Educação (CNE), fundado em 1931 e tendo entre seus membros o Padre jesuíta Leonel Franca, apresentasse o Plano de Educação – o que ocorreu em 1937, os ideais defendidos pela Escola Nova foram se tornando alvos cada vez mais constantes de investidas dos partidários de uma escola tradicional concebida segundo posturas conservadoras e de ideologia católica. Apesar do embate, estava implantada a ideia do Plano Nacional de Educação. Contudo, o primeiro documento apresentado pelo CNE não chegou a ser concluído na Câmara dos Deputados, onde era alvo de discussão, em função da suspensão dos trabalhos da casa legislativa. Ao longo de todo o Estado Novo – regime implantado por Getúlio Vargas, que durou de 1937 a 1945, a ideia de construção do Plano Nacional de Educação foi esquecida – ao mesmo tempo em que os embates entre católicos e liberais acirravam-se e as escolas particulares começavam a aumentar e ganhar força no debate das políticas educacionais:

[...] foi elaborado um projeto pelo Conselho Nacional de Educação, em maio de 1937, que dispunha que o plano

somente poderia ser revisto após a vigência de dez anos. Essa peça, convertida em projeto de lei, passou a ser analisada pela Câmara dos Deputados, processo que foi abortado pelo golpe de Estado que dissolveu o Congresso em novembro daquele ano (Estado Novo) (BRASIL, 2015, p. 12).

Em 1946, ao contrário do que poderia esperar, a redemocratização não trouxe consigo a consolidação do Plano Nacional de Educação, que passa a ser preterido, sobretudo a partir da Constituição daquele ano, pela discussão em torno de uma lei que enumerasse e especificasse as diretrizes e as bases para a educação nacional:

As duas constituições posteriores à de 1934 (1937 e 1946) não previram o Plano Nacional de Educação, mas a Lei nº 4.024/1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases, incumbiu o então Conselho Federal de Educação de elaborá-lo. Assim, em 1962, surgiu o primeiro PNE, não sob a forma de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2015, p. 13).

Portanto, é somente na década de sessenta que um primeiro Plano Nacional de Educação passa a nortear a Educação brasileira. Contudo, isso só se viabilizou segundo “a lógica do planejamento estatal para o desenvolvimento” (BRITTO, 2015, p. 21), anseio bem distinto do desejo dos *pioneiros da Educação Nova*, como se depreende da afirmação de Moura (2013):

A comparação das duas primeiras tentativas de construção de PNE, a que surge em 1937 e a que se propõe em 1962, mostra grande distância entre as duas concepções. Se na primeira um complexo documento com a denotação precisa das regras para a educação brasileira é compendiado, na segunda experiência observa-se a proposição de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem atingidas num prazo de 8 anos, uma espécie de guia de aplicação de recursos dos entes federados (MOURA, 2013, p. 8).

Após a criação do primeiro PNE – Plano Nacional de Educação, em 1937, outros foram criados, mas, visivelmente, infrutíferos, na opinião de Libâneo, Oliveira & Toschi (2011, p. 156), “uma vez que as coordenadas de ação do setor eram obstaculizadas pela falta de integração entre os diferentes ministérios, especialmente em razão de a educação nunca ter sido prioridade governamental, a

não ser nos discursos, e da descontinuidade administrativa que tem caracterizado os sucessivos governos”.

É somente com a Constituição de 1988, graças à intensificação da mobilização popular, que os Planos de Educação retomam os pressupostos que lhes deram início, desvinculando-se da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do viés tecnicista, sem que fossem ouvidos educadores ou profissionais da educação, como, até então, vinha ocorrendo durante todo o segundo período ditatorial brasileiro, conforme afirmam Libâneo, Oliveira & Toschi (2011):

Com os militares no poder, de 1964 a 1985, a concepção tecnicista de educação tornou a ideia de um plano nacional em instrumento de racionalidade tecnocrática, uma vez que o Ministério da Educação se subordinava ao do Planejamento. [...] os planos até então existentes se ligavam aos pressupostos estabelecidos na LDB, diferentemente do ocorrido após a promulgação da Constituição de 1988, que estabelece a instituição do Plano Nacional de Educação por lei, sendo, portanto, autônomo em relação ao que estabelece a nova LDB (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 156).

Semelhante à afirmação dos autores citados acima, é a declaração de Britto (2015, p. 21), para quem “A Constituição de 1988 abraçou a ideia de um PNE estabelecido em lei, de duração plurianual e caráter articulador dos diferentes níveis de ensino”. Como consequência dessa disposição constitucional, Britto (2015, p. 21) acentua, ainda, que “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, contemplou a incumbência da União de elaborar o PNE, em colaboração com os demais entes federados, fixando prazo de um ano para seu encaminhamento ao Congresso Nacional”. A LDB de 1996 é a chamada *nova LDB*, por Libâneo, Oliveira & Toschi (2011). Ela deliberou, “ainda, que o PNE contivesse diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre *Educação para Todos*, firmada em 1990 por mais de 150 países, incluindo o Brasil” (BRITTO, 2015, p. 21).

## 1.2. Depois da Constituição de 1988:

O ano de 1988 é emblemático para a História brasileira, nos mais diversos aspectos, sobretudo nos de ordem política e social, dado o fim da ditadura militar no país e a redemocratização alicerçada na nova Constituição. De acordo com Moura (2013, p. 10), “A educação brasileira foi um dos assuntos mais debatidos na assembleia constituinte e ali se definiram importantes princípios, que fundamentariam as ações correlacionadas às políticas educacionais no Brasil”. Ainda segundo o autor, “No processo de consolidação da ideia de PNE, esta será a mais recente constituição a prever a construção de um PNE” (MOURA, 2013, p.10).

No princípio do Governo Fernando Collor de Mello, em 1990, primeiro governo eleito democraticamente após o militarismo e a promulgação, pela Assembleia Constituinte, da Constituição de 1988, o Brasil e mais outros oito países (Índia, Bangladesh, Indonésia, China, Egito, México, Nigéria e Paquistão), liderados por organismos internacionais, iniciaram a discussão sobre a criação de um plano decenal de educação. Tarefa, também, mal sucedida, conforme declaram Libâneo, Oliveira & Toschi (2011):

Proposto pela Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), o Plano Decenal de Educação para Todos foi editado em 1993 e não saiu do papel, sendo abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995 (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 156).

Mais uma vez, portanto, as tão necessárias políticas públicas educacionais brasileiras se veem órfãs e submetidas a interesses alheios aos ideais que deve nortear a educação clamada pelos movimentos sociais e negada pelo Estado brasileiro desde os jesuítas.

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso teve como projeto submeter a educação brasileira a uma reforma total e, antes de seu término, em

2002, apresentou seu PNE, constituído em gabinetes e protocolado na Câmara dos Deputados em 12/2/1998, sem que da sua construção, mais uma vez, participasse, amplamente, a sociedade, como denunciam Libâneo, Oliveira & Toschi (2011), ao se reportarem a este período da História da Educação brasileira:

Embora a nova LDB expresse, em seu art. 9º, que a União deve incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, o plano do Ministério da educação foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e teve apenas alguns interlocutores privilegiados, como o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 157).

Obviamente que esta postura do governo FHC, ignorando o que foi conquistado, aparentemente, pelo menos, pela Constituição de 1988 e somente anos depois previsto na LDB de 1996, gerou descontentamento e incômodo, sobretudo numa década em que movimentos sociais, como o Movimento dos Sem Terra (MST) e o próprio “movimento popular pela educação”, entre outros, fortaleciam-se e ganhavam visibilidade na luta por uma participação cidadã. A respeito deste último movimento, inclusive, cabe lembrar que, entre suas motivações, estavam problemas há muito presentes na educação brasileira, como dificuldades de acesso e baixa qualidade do ensino, como conta Gohn (2010), ampliando as informações:

[...] as reformas neoliberais realizadas nas escolas públicas de ensino fundamental e médio alteraram de tal forma o cotidiano das escolas que deu as bases para a mobilização de movimento popular pela educação. Falta de vagas, filas para matrículas, resultados de exames nacionais, progressões contínuas (passagem de ano sem exames), deslocamento de alunos de uma mesma família para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncias de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação, entre outras, foram pautas da agenda do movimento na área da educação. Registre-se ainda que a crise econômica e o desemprego levou centenas de famílias das camadas médias à procura de vagas nas escolas públicas. Além de aumentar a demanda, essas famílias estavam acostumadas a acompanhar

mais o cotidiano das escolas, levando essas práticas para a escola pública, antes mais fechada à participação comunitária (GOHN, 2010, p. 27).

Isso explica o fato de, praticamente ao mesmo tempo em que o governo FHC encaminhava seu PNE à Câmara dos Deputados, dois dias antes, um outro PNE era protocolado no mesmo legislativo, o “PNE da sociedade brasileira, construído pela sociedade civil e consolidado na Plenária de encerramento do Congresso Nacional da Educação (Coned II), que ocorreu em Belo Horizonte em novembro de 1997” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 157). Contemplando outras e mais vozes, ao contrário do PNE do governo, este Plano, de iniciativa da “própria sociedade civil – por meio de entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis, de âmbito nacional e local”, e com a cooperação de uma parcela dos políticos que exerciam naquele momento mandato parlamentar, “pretendia resgatar o método democrático de participação da sociedade na construção de leis no País, em colaboração com seus representantes parlamentares” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 157).

Por força de uma regra prevista no regimento interno da Câmara, o “PNE da sociedade brasileira”, como foi protocolado antes, teve de ser tratado preferencialmente, ficando o PNE do governo relegado a segundo plano, tratado como acessório, na discussão. Os planos tiveram como títulos, respectivamente, “Proposta da Sociedade Brasileira” e “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional”. Segundo Britto (2015, p. 21), até a definição do documento final, o processo foi “marcado por fortes embates entre as propostas encampadas pela sociedade civil e movimentos ligados à educação e as propostas do governo federal”. Isso porque, como informam Libâneo, Oliveira & Toschi (2011, p. 158), “Há diferenças substanciais entre as duas propostas que foram discutidas e votadas nas casas legislativas do Congresso Nacional, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal”. A tramitação dos dois PNE é confirmada, também, por Britto (2015), que acrescenta, para assombro daqueles que pensariam que a proposta popular teria mais vez:

De fato, dois projetos alternativos tramitaram em conjunto, e o texto final sancionado em 2001, apesar de incorporar algumas metas do plano defendido pela sociedade, acabou consagrando a maior parte do texto enviado pelo executivo. Além disso, foram vetados aspectos considerados cruciais para a sustentação financeira das metas, como a previsão de que os gastos em educação se elevassem a 7% do produto interno bruto (PIB) – uma solução de compromisso, já que, pela proposta do projeto da sociedade, o investimento chegaria a 10% do PIB (BRITTO, 2015, p. 21).

Constatação semelhante é feita também por Moura (2013, p. 11), para quem a disputa entre as duas propostas “gerou um PNE predominantemente de estrutura e metas advindas da proposta governamental”. Por conta disso, o PNE 2001-2010 não se constituiu, na prática, como fundamento para o planejamento da educação nacional, nem dele se utilizou a sociedade para reclamar seu direito a uma educação de qualidade e acessível a todos, como percebe Moura (2013):

Em seu período de vigência, sérios problemas em sua formulação e execução foram evidenciados. Sua ineficácia em dar conta das metas e propostas estabelecidas foi uma marca indelével. Importantes análises e avaliações nos últimos anos apontaram, entre outros, a ausência de mecanismos concretos de financiamento das propostas; a falta de articulação com o plano plurianual (PPA) e suas revisões; a incoerência interna das propostas, com metas sobrepostas; a não regulação das ações que envolviam o regime colaborativo da federação; ausência de monitoramento sistêmico durante o processo de execução; e distância entre o texto de lei aprovado e as reivindicações de movimentos organizados da sociedade (MOURA, 2013, p. 11).

A sociedade civil e política, com o sentimento de que o PNE não traduzia o empenho político dispendido em sua elaboração, não via no documento a base de sustentação para a formulação de políticas públicas para a Educação, deixando de incorporá-lo nas ações educacionais, conforme se constata em Britto (2015, p. 21), que afirma que o PNE 2001-2010 “não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de uma política de Estado orgânica para o setor”, uma vez que, tendo sido “Deslegitimado por diferentes segmentos da sociedade civil, acabou tendo papel secundário na gestão educacional, sem instrumentos de

monitoramento ou mecanismos efetivos de implementação, colaboração federativa e sustentação financeira” (BRITTO, 2015, p. 21).

Este último ponto apontado por Britto (2015), a questão financeira, tornou-se um dos principais entraves, tanto no período em que as duas propostas de PNE eram discutidas no legislativo quanto para a execução do PNE finalmente aprovado. Libâneo, Oliveira & Toschi (2011, p. 159), reconhecendo que “A existência de dois planos atestava a existência de conflitos e de interesses diversos de seus autores”, a sociedade civil e o governo, respectivamente, contam que “As diferenças iam desde o diagnóstico dos problemas até a discordância na identificação das necessidades educacionais e – como não poderia deixar de ser – sobre o montante de recursos financeiros a ser destinados à execução do plano”. Segundo os autores, “O projeto do MEC propunha a aplicação de 5,5% do PIB, ao passo que o da sociedade brasileira falava em 10%” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 159). O documento final foi aprovado prevendo 7%, todavia esta porcentagem foi alvo de veto presidencial, fazendo “do documento uma carta de intenções sem bases e fundamentos econômicos” (MOURA, 2013, p.12). Igualmente ao valor de 7% do PIB,

Os demais pontos do PNE que se referiam a recursos financeiros foram também vetados: a) ampliação da bolsa-escola para 50% das crianças até 6 anos; b) ampliação do número de vagas no ensino público superior; c) criação de um Fundo da Educação Superior; d) ampliação do programa de crédito educativo; e) triplicação, em dez anos, do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica; f) garantia de recurso do Tesouro para pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público federal (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 159).

Os impedimentos maiores, portanto, para que o PNE 2001-2010 se transformasse em política de Estado foram de ordem econômica, principalmente – além de político-ideológica. A restrição de recursos, por exemplo, pode ser apontada como uma das explicações para o fato de, já no final da vigência do PNE, a maioria dos estados e municípios não contarem ainda com seus planos locais de educação. Mas os problemas não foram somente financeiros. Outras causas concorreram para

tal situação, como a dificuldade histórica que a política brasileira tem em se nortear pela construção democrática ao lidar com as questões sociais e a falta de clareza na descrição da forma de colaboração mútua entre os entes federados, destacado por Moura (2013, p. 13): “Ainda correlacionando as discussões do presente e do passado, vemos como um dos imbróglis mais desafiadores ao sucesso do PNE os dilemas que envolvem o Pacto Federativo e o Regime de colaboração”. Contudo, acrescentam-se “ganhos”, que devem ser pontuados como salutares e fazendo deste Plano um marco para a Educação brasileira.

O PNE 2001-2010 foi o primeiro Plano aprovado pelo Congresso Nacional, em forma de lei, conforme destacam Libâneo, Oliveira & Toschi (2011), em atendimento à Constituição de 1988, que prevê, em seu art. 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2006, p. 66).

O fato de ser aprovado como lei, obrigando os governantes a se comprometerem legal e judicialmente com ele, pelo período de uma década, é um segundo aspecto relevante, uma vez que “A duração de dez anos possibilita a continuidade das políticas educacionais independentemente do governo, caracterizando-o mais como Plano de Estado do que como plano governamental” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 159).

Um terceiro aspecto é o de que, neste PNE, definiu-se que “os estados, o Distrito Federal e os municípios devem elaborar planos decenais correspondentes,

para adequação às especificidades locais e a cada circunstância” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 158), inaugurando, assim, os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação.

Diferentemente de Libâneo, Oliveira & Toschi (2011), entretanto, Moura (2013) e Britto (2015), por sua vez, não consideram os ganhos maiores que as perdas. Apesar do caráter legal do PNE, Moura (2013), por exemplo, ao levar em consideração o caminho histórico percorrido na construção dos planos de educação, considera que não houve avanço, pois “Embora tenhamos destacado o afastamento da ideia de Leis da Educação da concepção de PNE, permanece a interligação entre ambas no sentido de que a primeira deverá nortear as ações do segundo” (MOURA, 2013, p. 12). “A preocupação com a garantia do cumprimento dos Planos parece ter encontrado como solução mais recorrente a transformação do mesmo em Lei”, todavia “O PNE 2001-2010 teve como marcas o fracasso no cumprimento das metas estabelecidas”, pontua o autor para, de modo mais severo, rematar: “A Lei, portanto, não garantiu que o Plano saísse do papel” (MOURA, 2013, p. 13). Julgamento semelhante é o de Britto (2015, p. 21), para quem o primeiro PNE pós-ditadura militar, “Ainda que possa ter inspirado o desenho de alguns programas e delineado determinadas opções políticas, na prática, sua configuração restringiu-se ao plano formal”.

Infelizmente, é preciso dar razão, em grande parte, a Moura (2013) e Britto (2015), haja vista que a Educação brasileira, depois de uma década convivia (e ainda convive) com problemas crônicos. Relatório do Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), divulgado em 14/3/2013, aponta, por exemplo, que a taxa de evasão escolar, no Brasil, era de 24,3%, o que situava o país na terceira colocação na lista dos cem países com menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) nos quais a taxa de abandono escolar foram calculadas. Os indicadores de qualidade da Educação Brasileira, segundo divulgação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 13/5/2015, sinalizam a posição do Brasil como a 60<sup>a</sup>, entre os 76 países submetidos à avaliação. Libâneo, Oliveira & Toschi (2011) sintetizaram os objetivos do PNE 2001-2010:

a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela; d) a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2011, p. 159).

Como se vê, problemas como evasão e qualidade escolares, além de outros, prometiam ser combatidos pelo Plano, porém não foi o que ocorreu. Contudo, não dá para deixar de reconhecer, também – e este parece ser o maior ganho – que, não obstante às restrições e incongruências, o PNE 2001-2010, por meio do seu processo de elaboração e proposição, ao colocar em relevo os interesses da sociedade e os embates políticos, contribuiu para despertar e incentivar uma maior consciência a respeito da importância da Educação e do papel da sociedade na organização e gestão da educação nacional, uma aula de cidadania e lição para o futuro próximo.

Tendo como mérito este caráter pedagógico e sua “institucionalização e manutenção no corpo de instrumentos de políticas públicas educacionais no país”, conforme destaca Moura (2013, p. 13), o PNE 2001-2010 foi, sem dúvida, apesar das muitas frustrações, uma das garantias bem sucedidas da Constituição de 1988, que “previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei” (BRASIL, 2015, p. 13), além de ampliar, “também, mais do que qualquer de suas antecedentes, os direitos sociais” (CARVALHO, 2012, p. 206). “Ao aproximar-se o final de sua vigência, iniciaram-se mobilizações para que o novo plano suplantasse [...] problemas e pudesse efetivamente nortear as políticas educacionais” (BRITTO, 2015, p. 22).

Uma alteração na Constituição foi feita, em 2009, através de emenda, a fim de sanar alguns dos principais problemas consequentes do PNE anterior, garantindo a previsão de duração de uma década e explicitando recomendação de se

estabelecer a meta de aplicação de recursos financeiros tendo como parâmetro o PIB:

[...] em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 incluiu no art. 214 da Carta a previsão de duração decenal do PNE e o objetivo expresso de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados. Além disso, determinou que o PNE estabeleça meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB, uma tentativa de evitar que veto futuro, a exemplo do que ocorrera em 2001, colocasse em risco o financiamento das ações previstas (BRITTO, 2015, p. 22).

O novo PNE iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados em 2010, a partir de uma proposta originada na Conferência Nacional de Educação – Conae, que foi organizada pelo MEC e realizada entre 28 de março e 1º de abril daquele ano “com a presença de mais de 3 mil delegados e intensa participação de atores sociais mobilizados em torno da educação”, conforme conta Britto (2015, p. 22). Ainda segundo informações da autora,

Precedida de conferências estaduais, municipais e intermunicipais, encontros e seminários temáticos, além de uma conferência nacional dedicada à educação básica, a Conae teve como tema central a construção do sistema nacional de educação, a partir de um processo participativo e plural de formulação, debate e formação de consensos para balizar o novo PNE (BRITTO, 2015, p. 22).

Parece ter se consolidado, então, a tomada de consciência em relação à participação da sociedade civil e política na construção do PNE, uma vez que “diversos segmentos, com velhos e novos atores, frequentemente com visões, interesses e propostas distintas e conflitantes, passaram a se preocupar com uma participação mais qualificada nos debates e na proposição de políticas educacionais” (BRASIL, 2015, p. 8).

Apesar disso, a tramitação do segundo PNE depois da Constituição de 1988 não foi das mais tranquilas, voltando à tona a questão do financiamento. De acordo com Britto (2015),

[...] o documento do Conae havia encampado propostas ousadas e, em alguns casos, controversas. Com destaque, havia sido aprovada a ampliação do investimento em educação pública em relação ao PIB, na proporção de, no mínimo, 1% ao ano, de forma a atingir 7% do PIB já em 2011 e 10% do PIB até 2014 (BRITTO, 2015, p. 23).

Das propostas do Conae ao projeto aprovado, quatro anos depois, foram envio extemporâneo, adiamentos nas votações – por conta de redução do ritmo nos trabalhos parlamentares\_, novas eleições e recessos, e apresentação de emendas e projetos substitutivos, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado, de modo que se chegou em um momento no qual “Realinhar o projeto de PNE às propostas aprovadas na Conae foi um dos pilares da atuação de diversas organizações no processo de tramitação no Congresso” (BRITTO, 2015, p. 24). Entre estas organizações, “destacou-se o movimento denominado *PNE pra valer!*, coordenado pela *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*”, na opinião de Britto (2015, p. 24). Mas além deste movimento, outros organismos também atuaram no processo de elaboração e tramitação do novo PNE, além do Poder Executivo, do Congresso Nacional e dos Conselhos e fóruns de educação institucionais. Entre eles, citam-se entidades representativas dos diversos segmentos da comunidade educacional, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, a União Nacional dos Estudantes – UNE, entidades científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação – Anped, o *Movimento Todos pela Educação*, mantenedoras de instituições privadas, entidades religiosas, instituições de Educação especial, como as Apaes, gestores estaduais e municipais e pesquisadores e especialistas da área educacional. A legitimidade da representação e a mobilização de todos os atores, entretanto, não impediram que o PNE, mesmo após o realinhamento das suas propostas e a retomada da tramitação sofresse uma nova tentativa de paralisação, como denuncia Britto (2015):

[...] durante a tramitação, destacou-se outra vertente de críticas, que reverberou com destaque nos meios de comunicação, acusando o PNE de refletir um democratismo exacerbado, que resultava num emaranhado desarticulado de metas e estratégias, de teor corporativista, incapazes de gerar mudanças reais na educação brasileira (BRITTO, 2015, p. 25).

As críticas de que fala Britto (2015) quase fizeram com que o projeto fosse abortado, em favor de sua reelaboração completa, o que não ocorreu. Mas é interessante notar como parecem ser sintomáticas estas críticas, que viram na democracia – segundo elas, acentuada – uma ameaça. Levando-se em conta a discussão que será feita nesta dissertação, um prelúdio do conservadorismo e do autoritarismo que iriam marcar as discussões em torno dos Planos de Educação dos municípios e estados, logo após a aprovação do PNE 2014-2024.

Nos diferentes substitutivos, as discussões mais acirradas se deram em torno da meta de financiamento, que oscilou, nos diversos projetos, ora 8%, conforme projeção e proposição do Governo, ora proposta em 10% do PIB, como na proposta original, que acabou sendo aprovada pela Comissão Especial, na Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado para revisão, em função de “uma forte mobilização social, que tornara a bandeira dos 10% nacionalmente conhecida e defendida [...]” (BRITTO, 2015, p. 28). Porém, o Governo, não aceitando a aprovação do texto, sobretudo por ele manter a meta dos 10%, mobilizou sua base de sustentação política no Senado e apresentou mais um substitutivo ao Plenário que deveria contabilizar, a seu favor, as assinaturas de, no mínimo, de um décimo dos parlamentares para ser considerado pela Casa. Esta fração correspondia, à época, a 52 deputados, e o Executivo angariou 28 a mais do necessário. Estas informações estão em Britto (2015), que, também, narra o desfecho: “No entanto, a pressão exercida pela sociedade civil, que incluiu a divulgação dos nomes dos parlamentares signatários do recurso, acabou levando à retirada do apoio de 49 deles” e o projeto “teve sua primeira fase de tramitação concluída e, no dia 25 de outubro de 2012, foi remetido à Casa revisora” (BRITTO, 2015, p. 28-29) – no caso, o Senado Federal, onde se realizaram várias audiências públicas e inúmeras emendas ao projeto do PNE foram sugeridas e apresentadas, até que foi aprovado, sorrateiramente, em meados de dezembro de 2013.

No período em que o PNE 2014-2024 tramitava no Senado, o imbróglio referente ao financiamento público não só teve continuidade, como se disse, como

se intensificou, com o acréscimo, na discussão, da possibilidade de aumento do investimento em Educação, pelo Estado, utilizando recursos dos *royalties* do petróleo. O problema começa a se resolver quando, ainda 2011,

[...] o relator inovou com a substituição do conceito de “investimento público em educação” por “investimento público **total** em educação”, que abrangeria não só os gastos governamentais diretos com a rede pública, mas também bolsas de estudo, financiamentos e renúncias fiscais (BRITTO, 2015, p. 35).

Uma “manobra linguística”, portanto, iniciou a apaziguamento do Governo, que, aliás, parece ter visto, nas “manobras”, soluções para os entraves em que se encontrava – o que lhe custou, mais tarde, um processo de *impeachment*. Assim, o debate em torno da porcentagem do PIB deixou de ser a preocupação principal, mesmo porque não havia condições políticas que permitissem sustentar um valor menor que 10%, dada a grande mobilização da sociedade. De que forma seria contabilizado o gasto com a educação passou a ser a preocupação principal, como relata Britto (2015):

[...] já não se questionava o percentual de 10% do PIB em educação. O que estava em debate era como a meta seria contabilizada. Na prática, ao propor o conceito de investimento público total, o governo havia logrado não só incluir no cômputo importantes programas que direcionam recursos para o setor privado, mas também dar maior viabilidade à meta, sem derrubar uma bandeira que havia se tornado muito forte na mídia e no imaginário coletivo. Tratava-se, portanto, de uma típica estratégia de conciliação, habitual nos processos deliberativos no Congresso (BRITTO, 2015, p. 35).

O Congresso encaminhou, em 5/6/2014, à sanção presidencial, que só o fez no dia 25, dos mesmos mês e ano, sem vetos, mantendo-o, embora com desconforto, na íntegra, e fechando, “assim, o longo e complexo processo de construção de uma bússola para as políticas educacionais brasileiras, com metas ambiciosas e abrangentes, que requerem uma bem-sucedida coordenação federativa para serem atingidas” (BRITTO, 2015, p. 37).

Porém, além da questão financeira, outras questões, também, renderam discussões polemizadas enquanto a tramitação do PNE 2014-2024 seguia com atrasos, dezenas de emendas, alternância de relatores e realização de novas audiências públicas. Entre as polêmicas, destacaram-se “a participação do setor público na expansão de vagas da educação profissional e superior”, conforme destaca Britto (2015, p. 34), e as diretrizes que tratavam da educação especial e das desigualdades educacionais – estas duas últimas mais controversas que a primeira e, portanto, origem de maior animosidade, sinalizando a necessidade de se construírem consensos e acordos.

O documento previa, em sua meta 4, que a educação especial deveria ser concebida como educação inclusiva e ser realizada nas redes regulares de ensino. Na visão de muitos, isso significava um atraso e uma ameaça à subsistência das instituições de ensino especial. Fazendo constar na redação da meta a expressão “preferencialmente na rede pública”, que era adotada pela LDB 9.596/1996, a discussão teve seu desfecho:

No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente” (BRASIL, 2015, p. 22).

Todavia, a contenda maior se deu em torno da diretriz que evidenciava a superação das desigualdades educacionais, principalmente as desigualdades motivadas por questões de gênero e orientação sexual. De acordo com Britto (2015, p. 35), “tal como ocorrera com a meta 4 no Senado, que dominou a agenda, obliterando outros temas relevantes, a redação da diretriz relativa à superação das desigualdades de gênero e de orientação sexual ocupou grande parte dos debates [...]”. o desenlace estava a caminho, porém: “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, 2015, p. 22), sendo esta a redação aprovada e mantida no texto final.

Mais uma vez, foi encontrada na linguagem, entre aspas, a solução. Entre aspas, porque os dizeres não são inocentes, ao contrário do que se pode supor. Quando houve críticas ao PNE 2014-2024 por ele conter um “democratismo exacerbado”, como descreveu Britto (2015), a democracia exagerada não era outra senão a previsão de igualdades de direitos às pessoas que não se enquadram aos padrões de sexualidade e que, por isso, são “expulsas” da escola mais que dela se evadem. Por isso foi dito, ao se comentar anteriormente acerca dessa suposta democracia exagerada, que era algo sintomático.

O PNE 2014-2024, assim como o PNE 2001-2011, previa que os estados e municípios deveriam, em consonância com o Plano Nacional, elaborar seus planos locais. A diferença é que, no período em que vigorou o primeiro, isso ocorreu de forma insignificante; já no segundo, cerca de um ano após a sanção presidencial, estados e municípios, através de suas casas legislativas, consideraram, literalmente – e colocaram-na em prática – a prescrição de desenvolver seus planos de educação em regime de cooperação com a União: não só retomaram a discussão em torno da questão de gênero, como a transformaram em mártir – atuação típica de uma classe política, embora a caminho da metade do século XXI, majoritariamente caracterizada pelo conservadorismo, pelo retrocesso, pela incompetência em se desvincular de preceitos religiosos e morais obsoletos e, sobretudo, pelo costume de lidar com o sexo e o dinheiro, temas que lhe são caros pelo poder que deles emanam, longe, principalmente, das lentes das mídias.

## Capítulo 2

### O desassogego heterossexual, a *questão de gênero*

As questões relacionadas a gênero têm sido objeto de estudo, no Brasil, desde o advento do movimento feminista, sobretudo a partir das décadas de 80 e 90 do século passado. Há o entendimento cada vez maior de que os gêneros, dado o seu aspecto relacional – daí a expressão *relações de gênero* – não são fixos nem imutáveis e não podem ser considerados sob o prisma reducionista da masculinidade hegemônica.

Historicamente, às mulheres reservaram-se os papéis de dona de casa e mãe, ficando a figura feminina condicionada às tarefas domésticas e reprodutivas. Esta condição a que foram submetidas as mulheres ao longo do tempo implicou em profundas desigualdades entre os gêneros, respaldadas discursivamente pelas diferenças entre os sexos e, mais contundentemente, pela supremacia masculina, como se depreende da afirmação de Bourdieu (2016, p. 54): “A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e reprodução biológica e social [...]”; obviamente, essa divisão leva os homens a serem contemplados como superiores, tanto que, nas palavras de Bourdieu (2016, p.88), “não seria exagero comparar a masculinidade a uma nobreza”.

A “nobreza masculina” a que se refere Bourdieu (2016) é tida, histórica e socialmente, como dada, natural, como ocorre com as palavras no dicionário, que são encontradas convencionalmente na sua forma masculina. Se se procura no dicionário, por exemplo, a palavra *ensanguentada*, ela não será encontrada, ela é uma variação de *ensanguentado*. Socialmente, o feminino é variação do masculino, portanto este é referência para aquele – na linguagem, desde os textos sagrados.

Desse modo, “os processos de construção do masculino e feminino passam por uma construção ou formação histórica, linguística e social” (LOURO, 1997, p. 9).

A diferença entre os sexos leva à diferenciação entre os gêneros, ou em outras palavras, leva às desigualdades entre os gêneros. E essa diferenciação é tida como natural e de tal modo entranhada nas relações de poder constitutivas das relações sociais que sequer são questionadas ou colocadas em xeque, como destaca Bourdieu (2016):

A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (p. 20).

O que é natural, normal a homens e mulheres não passa de uma construção social, portanto. Tanto é assim que os sexos, que são categorias biológicas, passam a ser tomados como paradigmas sociais e modelos, porém um gozando de maior *status* que o outro, uma vez que “A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina” (BOURDIEU, 2016, p. 23-24) e “O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2016, p. 24).

## 2.1. Gênero, sexo e sexualidade:

O termo *gênero* surge no âmbito dos estudos feministas com o objetivo de mostrar que as distinções que têm como premissa os sexos são fundamentalmente de caráter social; designa, então, as relações sociais e de poder existentes entre homens e mulheres, para além do determinismo biológico implicado em expressões

como *sexo* e *diferenças sexuais*. Enquanto o termo *sexo* remete, por exemplo, a questões como a força física superior dos homens ou a capacidade de engravidar das mulheres, *gênero* traduz-se como uma categoria social simbólica das relações de poder que se travam entre homens e mulheres, podendo incluir o sexo, mas não determinado por ele ou pelo exercício da sexualidade.

De acordo com Castañeda (2007, p. 145-146),

Sexo e gênero não são a mesma coisa, e observamos que uma parte desse modo de abordar o assunto depende justamente da confusão, bastante geral, entre esses dois conceitos. O sexo se refere a certas características biológicas: nasce-se macho ou fêmea, com os atributos físicos correspondentes. A noção de gênero, em contrapartida, compreende toda uma série de atitudes, ideias, sentimentos e condutas que se aprende desde a infância, e que constitui a identidade e os papéis masculino ou feminino. Um homem pode ser masculino ou não, mas sempre permanece homem; uma mulher, mesmo masculina, permanece sempre mulher.

A posição da autora corrobora com a visão binária de sexo, segundo os preceitos da Biologia. Outras vozes apontam para perspectivas diferentes. Foucault (2015), por exemplo, embora considere as duas categorias, masculino e feminino – ou “sexo-natureza”, como ele chamou, crê que estas categorias resultam da economia:

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da “população”, como problema econômico e político: população-riqueza, população mão de obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. Os governos percebem que não têm de lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um “povo”, porém com uma “população” com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de *habitat*. [...] No cerne desse problema econômico e político da população: o sexo [...]. Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico (FOUCAULT, 2015, p. 28-29).

Butler (2016), comungando de muitas das ideias foucaultianas, refutando o determinismo biológico, discorda da premissa de que o sexo pertence ao corpo e à natureza e que apenas a categoria *gênero* possa ser tratada sob uma perspectiva sociocultural. Explica a autora:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos (BUTLER, 2016, p. 26).

O que Butler (2016) propõe, portanto, é o abandono da polarização sexo-gênero, tornando o corpo e o sexo elementos a serem considerados à luz da História. Em seus estudos, a autora põe em xeque, inclusive, a “estabilidade do sexo binário”, apontando como limitada a visão de uma “natureza biológica” de homens e mulheres, haja vista que esta visão atende tão somente a uma lógica da reprodução e leva a desconsiderar a pluralidade a que está sujeita a categoria *gênero*. Para ela, “mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que se será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois” (BUTLER, 2016, p. 26). É arrojada a posição da autora; e bastante lúcido seu pensamento, pois significa um rompimento, uma subversão de uma ordem segundo a qual os gêneros deveriam estar amalgamados aos sexos, binariamente – o que não é verdade, como se pode depreender do que é afirmado por ela: “A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (BUTLER, 2016, p. 26). E essa crença, conclui-se, traduz-se como um sofisma; se não o fosse, o papel do *gênero* estaria fadado à produção e manutenção da falsa ideia de estabilidade, tão cara ao manancial de preceitos heteronormativos construídos, social e historicamente, sobretudo no Ocidente, a partir de discursos baseados em dicotomias como macho/fêmea, homem/mulher, masculino/feminino, ativo/passivo,

forte/fraco etc. Por isso, “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”, defende Butler (2016, p. 27), “[...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”. Só assim se pode perceber o caráter movediço do *gênero*. Em outras palavras,

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2016, p. 26).

Circunscrito à ideia de correspondência ao sexo binário, o conceito de *gênero*, para Butler (2016), estaria a serviço da legitimação da ordem heterossexual vigente, servindo de instrumento cultural e discursivo através do qual o sexo e as diferenças sexuais estariam, compulsoriamente, fora do contexto social e aprisionados. Para a filósofa, enfim, “Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula” (BUTLER, 2016, p. 27).

No seio das discussões sobre *gênero* são igualmente importantes as ideias de Scott (1995). Assim como em outros estudos, a autora traça um breve panorama acerca do surgimento do termo *gênero*,

[que] parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72).

Mas para ela, assim como para Butler (2016), o *gênero* deve ser pensado como um conceito para além das dualidades homem/mulher, masculino/feminino, macho/fêmea. Ou seja: é preciso que se abandonem os usos meramente descritivos que se fazem do termo para compreendê-lo em sua dimensão analítica – o que

“exige uma análise não apenas da relação da experiência masculina e da experiência feminina do passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presentes” (SCOTT, 1995, p. 74). Atentando para o modo como o termo *gênero* foi tomado pelos historiadores, a autora explica que

As abordagens utilizadas pela maioria dos/as historiadores/as se dividem em duas categorias distintas. A primeira é essencialmente descritiva; quer dizer, ela se refere à existência de fenômenos ou de realidades, sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal e teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e por que eles tomam as formas que têm (SCOTT, 1995, p. 74-75).

A explicação de Scott (1995) permite a percepção de que para ela *gênero* deve ser tomado como um saber sobre as diferenças sexuais e, considerando que *saber* pressupõe *poder*, como deixa claro Foucault (2015), a categoria *gênero* não está imune às relações de poder que perpassam as diferentes relações sociais. Na verdade, sequer o uso do termo *gênero*, pelo menos historicamente, pode deixar de ser considerado no âmbito das relações de poder. É o que se pode inferir da observação crítica e sagaz da autora:

Na sua utilização recente mais simples, “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo “mulheres” por “gênero”. Em alguns casos, mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político [...]. Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. “Gênero” parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. Nessa utilização, o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). Enquanto o termo “história das mulheres” proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo “gênero” inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça. Esse uso do termo “gênero” constitui um dos aspectos daquilo que se poderia

chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80 (SCOTT, 1995, p. 75).

A partir desta constatação, Scott (1995) sinaliza para a evidente necessidade de se promover, como se disse, e esse é um ponto em comum entre ela e Butler (2016), a desconstrução da ideia de fixidez e permanência das oposições binárias ao se considerar *sexo* e *gênero*, de modo a transcender uma concepção naturalizada e, amiúde, hierarquizada, na qual o masculino e o heterossexual historicamente sempre se sobrepõem. Mesmo porque *gênero*, como substituto para o termo “mulheres” é apenas uma das faces da questão, já que ele “é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro”, como afirma Scott (1995, p. 75), que conclui: “Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo” (SCOTT, 1995, p. 75). A autora também comenta sobre a visão segundo a qual *gênero* é uma categoria sociocultural,:

Além disso, o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

Para Scott (1995), então, *gênero* tomado sob esta perspectiva, significa tão somente uma categoria social que se impõe sobre o corpo e seu sexo biológico. Nas palavras da autora, “Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). É de se lembrar, que essa foi a visão de que se apropriaram fartamente inúmeros estudos feministas, sobretudo os da última década de 80, e sobre a qual recai o alerta de Butler (2016), exposto no parágrafo anterior, o “mascaramento” de uma

ideologia heterossexual. Scott (1995) parece compartilhar também da mesma preocupação, relatando que “Com a proliferação dos estudos sobre sexo, ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil” por oferecer “um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (SCOTT, 1995, p. 75). Completa a autora:

Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre sexo e aquilo que os/as sociólogos/as da família chamaram de “papéis sexuais”, esses/as pesquisadores/as não postulam um vínculo simples ou direto entre os dois. O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995, p. 76).

Desse modo, a conclusão de Scott (1995) caminha no sentido do reconhecimento do *gênero* como uma percepção acerca das diferenças sexuais; ela não nega, portanto, que há distinção entre os corpos sexuados. A ela interessam, contudo, os significados construídos e os sentidos dados a essas diferenças que levam a posicioná-las no âmbito de relações hierarquizantes consolidadas, segundo ela, na linguagem e no discurso. Em outras palavras, para Scott (1995), o que se vê nos corpos e nas relações sociais, por exemplo, só é possível porque há todo um universo simbólico, no sentido lacaniano do termo, que organiza a visão:

Como sistemas de significado, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão de ambiguidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) uma coerência e (de) uma compreensão comum. A ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos – do potencial do sujeito para a bissexualidade – e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. Os desejos reprimidos estão presentes no inconsciente e constituem uma ameaça permanente para a estabilidade da identificação de gênero, negando sua unidade, subvertendo sua necessidade de segurança. Além disso, as ideias conscientes sobre o masculino ou o feminino não são fixas, uma vez que elas variam de acordo com as utilizações contextuais. [...] Este tipo de interpretação torna problemáticas as categorias de “homem” e “mulher”, ao sugerir que o masculino e o feminino não são características inerentes, mas constructos subjetivos (ou ficcionais). Essa interpretação implica também que o sujeito se acha em um processo constante de construção e oferece um

meio sistemático de interpretar o desejo consciente e inconsciente, ao destacar a linguagem como um objeto apropriado de análise (SCOTT, 1995, p. 82).

Quando Scott (1995) fala que as diferenças entre os sexos, construídas consoante uma simbologia, leva a um posicionamento dessas diferenças numa relação de hierarquia, é perceptível a convergência do pensamento dela ao de Foucault (2016), para quem, como se disse em outros momentos, as relações entre os sexos são relações de poder. Por isso, para ela, *gênero*, em síntese, é uma categoria analítica que, além de ser “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” é igualmente “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Recuperando o pensamento de Bourdieu (2016), embora ele não enfoque em seu trabalho os *gêneros*, algumas colocações suas mostram-se relevantes para a questão. Segundo ele, como se disse no início deste capítulo, o corpo é construído socialmente segundo uma visão sexuada e sexualizante – fenômeno chamado pelo autor de “programa social de percepção incorporada”. Para Bourdieu (2016), esse programa

[...] aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao *próprio corpo*, em sua realidade biológica: é ele que constrói as diferenças entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2016, p. 24).

Abrindo parênteses, não é de se estranhar nem censurar, levando em conta a afirmação de Bourdieu (2016), o porquê de os estudos feministas das duas últimas décadas do século XX terem se apropriado do termo *gênero*. Prosseguindo com o pensamento de Bourdieu (2016, p. 24), o cientista social sustenta que “A diferença *biológica* entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista”, em virtude da compreensão incorporada pela sociedade, “como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da

divisão social do trabalho”. As acepções do autor, contundentemente, são confirmadas pela citação que segue:

Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica, e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob formas de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, ordenam a percepção das divisões objetivas (BOURDIEU, 2016, p. 25).

Ao afirmar que a divisão social do trabalho, tal como ela se implantou nas sociedades modernas, sobretudo nas ocidentais, justificam-se a partir da visão socialmente construída em torno das diferenças sexuais e de gênero, é possível aproximar Bourdieu (2016) de Foucault (2015), que vê a sexualidade historicamente atrelada a questões de ordem econômica. Na verdade, é possível aproximar os pensamentos dos quatro autores os quais se recorreu até agora – além de Bourdieu (2016) e Foucault (2015), Butler (2016) e Scott (1995), pois todos sinalizam para a evidente necessidade, cada um sob preceitos e perspectivas históricas, filosóficas e sociais não exatamente similares, porém não excludentes entre si, de se deslocar categorias como corpo, gênero, sexo(s) e sexualidade para o terreno da linguagem e do discurso.

Como última colocação acerca do *gênero*, nesta seção, inclui-se aqui o pensamento de Louro (1997), cujas colocações, a exemplo do que se disse a despeito dos autores citados anteriormente, não são antagônicas e em quem muito se apoiará no último item deste capítulo. Para ela,

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os “destinos” próprios de cada gênero (LOURO, 1997, p. 45).

A autora também propõe a desconstrução do binarismo, da visão dicotômica entre os sexos/gêneros que leva à ideia da existência de uma hierarquia entre eles e reconhecendo, assim como Butler (2016), a multiplicidade dos gêneros:

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas (LOURO, 1997, p. 34).

São variadas e plurais, portanto, as representações do masculino e do feminino e não é possível desconsiderá-las. A dicotomia homem/mulher, rompida, “poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de ‘gênero’” (LOURO, 1997, p. 34) e, sem dúvida, por trás das práticas e atitudes homofóbicas.

## **2.2. A questão de gênero e a homofobia:**

Em linhas gerais, o termo *homofobia* tem a conotação de medo ou repugnância da homossexualidade. A princípio, pode-se pensar que ao se falar em medo trata-se de um medo instintivo, como se tem medo de ser assaltado, por exemplo; ao contrário disso, é um medo construído sócio-historicamente, ou seja, produto da classificação das pessoas, que se faz em algumas sociedades, segundo “suas” condutas sexuais.

Nas palavras de Borrillo (2010, p. 34), “A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo”. O autor

afirma também que ela “rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico”, destacando que, por ser uma “Construção ideológica que consiste na promoção de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas” (BORRILLO, 2010, p. 34).

O que ocorre, de fato, é que historicamente não é a prática da homossexualidade por si só, ou em si, a causa primeira da homofobia, mas, sim, o não enquadramento do indivíduo ao *gênero* a que se predestinou em função do seu sexo biológico; a não correspondência das atitudes e comportamentos às atitudes e aos comportamentos prescritos socioculturalmente àquele gênero leva à discriminação e ao preconceito. Obviamente que não se pode deixar de sublinhar que os comportamentos e atitudes aos quais se referem aqui devem ser concebidos sob uma perspectiva heterossexual, os *gêneros* se tornaram uma *questão* exatamente porque socialmente são inconcebíveis enquanto identidades; a medida para todas as coisas é a heterossexualidade. A masculina, acentua-se.

Castañeda (2007, p. 144-145) tem um exemplo interessante que ilustra bem o que se disse:

Mesmo na pornografia, a homossexualidade deve respeitar os gêneros para ser admitida. Assim, as relações sexuais entre mulheres são perfeitamente toleradas enquanto elas são “femininas”: nos filmes pornográficos veem-se mulheres de uma feminilidade exagerada, mas nunca lésbicas de aparência masculina – que são, entretanto, frequentes no mundo real. Nos filmes para homossexuais, os protagonistas são sempre homens mostrando a mais robusta virilidade – mas nunca “queens” ou homens afeminados, que geralmente aparecem como personagens risíveis nas comédias de massa.

Se se observa como as relações sociais são travadas cotidianamente, vê-se que não é assim apenas nos filmes homoeróticos. Desde o nascimento as meninas são ensinadas a ser meninas, com suas identidades desenhadas em função dos meninos. É curioso como esse “ensinamento” se dá, pois se ensina aquilo que as

meninas não podem fazer, o que leva a concluir que se a menina não pode porque é comportamento masculino, o menino pode. Seria o caso de se pensar, então, que não pode porque é abominável, feio, ruim, inadequado, porém não é por isso, pois se valoriza tal comportamento nos meninos por ser símbolo de masculinidade e, portanto, valorizado socialmente. Meninos não precisam ser ensinados a ser meninos, de modo geral, haja vista que é o “natural”, o “normal”; a não ser que o menino apresente “traços” que não correspondam ao gênero heterossexual masculino – ou, em outras palavras, que ele se pareça, no comportamento, e até fisicamente, como uma menina. Se isso ocorre, instauram-se a preocupação e toda sorte de mecanismos ideológicos, travestidos de Ciência, muitas vezes, e em nome de Deus, visando “endireitar” o indivíduo. O problema não é ser homossexual somente, é sê-lo, tanto na aparência como nas atitudes, inclusive as sexuais, parecendo uma mulher – o que justifica a aproximação e confluência dos movimentos feministas e pelos direitos de homossexuais em muitos momentos da História.

O trânsito entre os gêneros gera mais preconceito e discriminação do que ser homossexual, como afirma Castañeda (2007, p. 145):

[...] o medo da homossexualidade recobre um outro que é muito mais arcaico e universal: o medo da confusão dos gêneros. Esse medo, que um homem possa deixar de ser homem, ou que uma mulher possa deixar de ser mulher, tem, provavelmente, raízes muito mais profundas na cultura humana, tanto individual como coletiva.

A autora citada não trata da questão, mas se arrisca a dizer que o medo de um homem “deixar de ser homem” tem causas (ou provoca reações) diferentes do medo de uma mulher “deixar de ser mulher”, sendo o primeiro motivador de pânico maior. Um homem deixar de ser homem implica parecer uma mulher – e aí reside, entende-se, o fundamento da homofobia, uma vez que parecer mulher é algo histórica, social e culturalmente do qual não se deve ou não se pode envaidecer por se estar aí no campo da dominação e do dominado, do orgulhar-se e do envergonhar-se, do que se pode e se deve mostrar e do que deve ser escondido.

Bourdieu (2016) conta que nas “divisões constitutivas da ordem social”, ou, usando mais de suas palavras, nas “relações sociais de dominação e de exploração”, que se deram segundo a oposição entre masculino e feminino,

Cabe aos homens, situados do lado exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizarem todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcaram rupturas no curso ordinário da vida. Às mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, são atribuídos os trabalhos domésticos, ou seja, provados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a mamadeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e os mais humildes (BOURDIEU, 2016, p. 49-50).

Se à mulher destina-se a margem da sociedade, ao homossexual reserva-se um destino social igual ou pior por não se comportar correspondentemente ao homem “macho” e por ser “mulherzinha”. Reside aí, portanto, o princípio norteador das práticas homofóbicas, que se encontram no seio do grupo heterossexual, mas também se encontram, por mais paradoxal que pareça, entre muitos homossexuais – o que valida a proposição levantada antes de que o ser/parecer/agir como mulher é causa significativa da homofobia, levando à chamada *homofobia geral*, na concepção de Borrillo (2010), sobre a qual se falará mais adiante.

Tanto entre homens como entre mulheres homossexuais verifica-se a homofobia. É cada vez mais corrente a ideia de que a mulher homossexual tem de ser feminina e o homem, viril. Trata-se de uma ardilosa sutileza do discurso hegemônico, uma ideologia segundo a qual comentários “inocentes” como “tudo bem, pode ser gay, mas não precisa por isso ter trejeitos” ganham status de bem intencionados e uma brisa de aceitabilidade da diferença. Assim, a questão não é, em primeiro plano, o exercício do desejo sexual por outro/outra do mesmo sexo, mas de enquadramento/desenquadramento em um *gênero*. Quanto mais um homem homossexual se afastar da ideia pré-concebida socialmente de masculinidade, maior

a possibilidade de esse indivíduo ser vítima da homofobia. Não é incomum se observar que cada vez mais homens e mulheres homossexuais estão mais “parecidos” com homens e mulheres heterossexuais. E isso envolve uma série de elementos que não se restringem às questões sexuais e seus possíveis desdobramentos nas clínicas e consultórios de psicologia e psicanálise. Há todo um discurso construído à sombra de pressupostos econômicos, religiosos, culturais, pedagógicos e sociais segundo os quais tendo um corpo viril e voz grossa “é gay, mas não parece”. Não é à toa que o número de academias de musculação cresceu intensamente nos últimos anos. Entre muitos homossexuais masculinos a busca pelo “corpo de homem” tem grande importância, não só por ser um tipo de passaporte social, mas também como elemento de sedução entre muitos de seus pares. O homossexual masculino “afeminado” tem cada vez menos espaço entre os próprios homossexuais, que cada vez menos querem “parecer gay”. E o que significa parecer gay? Significa “parecer mulher”. “[...] a homossexualidade masculina renegada culmina numa masculinidade acentuada ou consolidada, que mantém o feminino como impensável e inominável”, nota Butler (2016, p. 126). A questão, então, não é somente da ordem da sexualidade e do desejo, é também e, sobretudo, de *gênero*.

Mulher é fisicamente mais fraca que o homem; falta-lhe objetividade no modo de se expressar; é menos corajosa e mais emocional; prende-se a detalhes, com acurado senso de organização; é sensível; expressa-se muito pelo/com o corpo; é submissa sexualmente; falta-lhe rigidez na voz; gosta de enfeites; possui senso de cuidadora; tende a obedecer mais. Todas essas falácias são socioculturalmente tidas ainda como verdades e favorecem a construção do estereótipo do gênero feminino, do qual devem fazer parte as mulheres e devem se afastar os homens. Estes mesmos clichês, intensificados nas ações e atitudes que eles traduzem, igualmente construíram o estereótipo do homem homossexual. Para Borrillo (2010),

A representação estereotipada determina a relação entre uma maioria dominante e uma minoria estigmatizada, no âmago da qual o dominado é considerado sempre como membro de um grupo homogêneo e unitário, enquanto o dominante considera seu grupo de filiação como heterogêneo. [...] Os atributos

outorgados por uma maioria heterossexual dominante a uma minoria homossexual dominada produzem uma consciência e uma identidade autoestereotipada. Efetivamente, um número importante de homossexuais integram – na maior parte das vezes, inconscientemente – as características e as atitudes predeterminadas pelo discurso heterossexista; ou, dito por outras palavras, a maneira como os/as homossexuais são “rotulados/as” pelo olhar dos dominantes modela a maneira como os gays e as lésbicas se percebem a si mesmos/as (BORRILLO, 2010, p. 100).

E cada vez mais se observa que os homossexuais masculinos têm procurado se afastar deste estereótipo. A ponto de o senso comum conceber um indivíduo como “mais homossexual” ou “menos homossexual”, como se isso fosse possível. O que se escondem por trás do uso dos intensificadores linguísticos “mais” e “menos” são a discriminação e o preconceito em relação à ideia do *feminino*. Nesse sentido, o sujeito “mais homossexual” é o que se aproxima mais da identidade feminina e, portanto, o menos aceito socialmente, principalmente, hoje, dentro da própria “comunidade” da qual faz parte, a dos homossexuais. Não são poucos os termos e expressões populares que sintetizam a “natureza” deste “tipo” de homossexual: “bicha”, “veado”, “bichinha”, “veadinho”, “bichona”, “mulherzinha”, “marica”, “biba”, “mona”, “frutinha”, “vivi”, para os homens, e “sapatão”, “sapata”, “pata”, por exemplo, para as mulheres. Muitas destas alcunhas são usadas pelos próprios homossexuais no tratamento entre si ou para se referirem pejorativamente a outros homossexuais, os que são adjetivados como “uma *lady*”. É a língua não só expressando, mas sobretudo *instaurando*, como apropriadamente observa Louro (1997):

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem e, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria das nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. [...] No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças (LOURO, 1997, p. 65).

O homossexual masculino afeminado está sujeito a uma violência maior que o “menos homossexual”. Interessante recuperar da memória aqui como, por exemplo,

no romance naturalista *O bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, são descritos os personagens *Amaro* e *Aleixo*: enquanto este é frágil e indefeso, “como uma mulher”, o primeiro é forte, viril. Escrita no século XIX, a narrativa de Caminha, tida como primeiro romance homossexual da literatura ocidental, faz parecer que Aleixo, pela fragilidade, pela submissão e até pelas características físicas é “mais homossexual” que Amaro. Isto porque este é visto como uma figura mais próxima do que é ser homem. Inclusive considerando-se aí a conotação sexual que a expressão “ser homem” adquiriu historicamente: a do macho que subjuga a fêmea em função de seu desejo/instinto, o que “come”; em outras palavras, o “ativo” no ato sexual. Durante o ato sexual, cabe à mulher o papel de passividade, de se colocar à disposição do homem para ser penetrada. Sexualmente também a mulher vale menos por isso. Por conseguinte, o “menos homossexual” também. É o que Bourdieu (2016), em um trocadilho com “divisão sexual do trabalho”, chama de “divisão do trabalho sexual”. Acrescentam-se à lista de exemplos então os termos “passivo” e “ativo”, que significam, segundo o popular, “o que dá” e “o que come”, este tendo mais valor que aquele; aquele mais suscetível às chacotas que este, porém, aparentemente, mais “aceito” no contexto social heterossexual por ser o engraçado, o divertido e reafirmar, assim, aos olhos do homofóbico, a posição de “superioridade” da heterossexualidade, como explica Borrillo (2010):

A personalidade homofóbica, enquanto estrutura psíquica de tipo autoritário, funciona com categorias cognitivas extremamente nítidas (estereótipos), permitindo-lhe organizar intelectualmente o mundo em um sistema fechado e previsível. Os gays são, assim, sistematicamente apresentados como frívolos que se submetem à promiscuidade sexual, solitários ou narcísicos; por sua vez, as lésbicas são percebidas como agressivas e hostis para com os homens. Eis por que o homofóbico mostra-se menos violento em relação aos/às homossexuais identificados/as aos estereótipos da “bicha-louca” ou da “machona” do que em relação àqueles que não ostentam sinais evidentes de homossexualidade. Ao manter certa distância, o estereótipo permite ao homofóbico ganhar confiança; no entanto, tendo desaparecido o clichê, a angústia de se imaginar como homossexual desencadeia o medo e o asco (BORRILLO, 2010, p. 99-100).

Obviamente que à luz da diferenciação já feita entre *sexualidade/desejo*, *sexo* e *gênero* não se pode pensar que haja alguma, necessariamente, correspondência entre a prática ou o comportamento sexual e o *gênero*. Como afirma Castañeda (2007, p. 146), “um homem que se deixa penetrar por outro homem pode ser considerado (e ele mesmo muitas vezes se considera) menos masculino – mas nem por isso deixará de ser homem”, numa perspectiva biológica, evidentemente, sem se considerar o caso da transexualidade. O homossexual masculino passivo sexualmente goza de menor consideração social não pelo fato de ser o penetrado durante o ato sexual, mas por ser este o “papel” de mulher. Muitos homens homossexuais, inclusive, são protagonistas, nas mais diversas esferas sociais, de atos de homofobia nos quais as vítimas são outros homens homossexuais, estigmatizados por conta do “desvio de gênero”, por serem as “bichinhas”. Entre homossexuais masculinos, por exemplo, costuma-se ouvir o termo “passiva” em referência aos que exercem o papel sexual supostamente feminino; trata-se de uma variação do termo “passivo”, obtida a partir da substituição da desinência de gênero masculino “o” para a desinência de gênero feminino “a”. Tal fenômeno gramatical é emblemático para a argumentação que se constrói aqui no concernente à causa principal da homofobia, pois se observa que não se trata de uma mera mudança morfológica, como acontece, por exemplo, com as palavras menino/menina; mais que a forma, o que se deve considerar é o aspecto semântico e discursivo. Ao mudar para a forma “passiva”, a palavra passa a requerer determinantes como “a”, “ela” etc., reforçando ideologicamente a ideia do “desvio de gênero” revelado pelo sujeito, sendo ele do sexo masculino. Características afeminadas não significam necessariamente que o indivíduo seja “passivo” sexualmente, mas é essa concepção que se imprime, via de regra, nos discursos acerca da homossexualidade, entre heterossexuais e, em grande medida, entre homossexuais também. O fenômeno linguístico descrito confirma o que Castañeda (2007) chama de “confusão de gênero” que, segundo ela, distingue-se da rejeição a homossexuais, precedendo-a e despertando mais preconceitos, inclusive. Talvez, por isso, se observem que, cada vez mais, os homossexuais se pareçam com os heterossexuais, sem contar que tanto uns quanto outros se

desenvolveram/formaram enquanto sujeitos no âmbito de contextos heteronormativos ou, nas palavras de Bourdieu (2016), segundo uma “forma particular de dominação simbólica”.

Para Bourdieu (2016), essa

forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, diferentemente da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido), impõe-se através de atos coletivos de categorização que dão margem a diferenças significativas, negativamente marcadas, e com isso a grupos ou categorias sociais estigmatizados (BOURDIEU, 2016, p. 165-166).

Entre esses “grupos ou categorias sociais estigmatizados” de que fala Bourdieu (2016) podem estar os homossexuais masculinos taxados como passivos, que são mais vítimas da homofobia que os homossexuais masculinos “machos”. Ou as mulheres homossexuais masculinizadas, que são fartamente marginalizadas e hostilizadas, mais que as consideradas femininas – mesmo porque estas últimas são personagens frequentes no imaginário sexual dos homens heterossexuais – assunto que será retomado e explicado mais adiante, na seção deste Capítulo “2.3 Que homofobia tem para hoje?”. Feita esta observação, é preciso não perder de vista, porém, que infelizmente todos os indivíduos homossexuais, de uma forma ou de outra, estão sujeitos à homofobia. Isso porque, como esclarece Bourdieu (2016, p. 166), a “dominação simbólica”, “Como em certos tipos de racismo, [...] assume, no caso, a forma de uma negação da sua existência pública, visível”. Daí, também, as consequências políticas de que falou Borrillo (2010), pois, compartilhando ainda do pensamento de Bourdieu (2016),

A opressão como forma de “invisibilização” traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é, conhecida e reconhecida, sobretudo pelo direito, e por estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade. Alega-se, então, explicitamente, a “discrição” a que ele é ordinariamente obrigado a se impor (BOURDIEU, 2016, p.166).

O autor está se referindo ao *movimento gay*, todavia se pode pensar que o mesmo ocorre com os sujeitos homossexuais tomados individualmente. Tendo uma aparência e comportamento másculos, não manifestando publicamente o próprio desejo sexual e permanecendo à margem não há “problema” em ser homossexual.

Esta última observação leva a aproximar Borrillo (2010) de Bourdieu (2016) quando este alerta que

O termo “homofobia” designa, assim, dois aspectos diferentes da mesma realidade: a dimensão pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais; e a dimensão cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social (BORRILLO, 2010, p. 22).

Ao fazer a distinção entre as duas dimensões da homofobia, a psicológica e social e a individual, Borrillo (2010, p. 22), de maneira assertiva, afirma ainda que distingui-las “Permite compreender melhor uma situação bastante disseminada nas sociedades modernas que consiste em tolerar e, até mesmo, em simpatizar com os membros do grupo estigmatizado; no entanto, considera inaceitável qualquer política de igualdade a seu respeito [...]” (o que ficará evidente no último capítulo, onde serão analisados os dizeres, sobretudo de parlamentares, a respeito da inserção das discussões de gênero nos Planos de Educação, explicando em grande medida seus posicionamentos contrários e contraditórios). Por isso a dominação é simbólica, como nota Bourdieu (2016), e, muitas vezes, sequer percebida pelas vítimas ou, pior, internalizada por elas, haja vista que “Falar de dominação, ou de violência simbólica, é dizer que, salvo uma revolta subversiva que conduza à inversão das categorias de percepção e de avaliação, o dominado tende a assumir a respeito de si mesmo o ponto de vista dominante” [...] (BOURDIEU, 2016, p. 166).

Por isso a busca, por parte de mulheres e homens homossexuais, pela “adequação” de seus corpos e comportamentos aos padrões heteronormativos, “facilitando”, aparentemente, o trânsito social – isso se se considerar que esta

“adequação” se dá de forma consciente, o que nem sempre ocorre, dado o poder do discurso dominante. Bourdieu (2016) afirma que

Comprovando a universalidade do reconhecimento concedido à mitologia androcêntrica, os próprios homossexuais, embora sejam disso (tal como as mulheres) as primeiras vítimas, aplicam a si mesmos muitas vezes os princípios dominantes: tal como as lésbicas, eles não raro reproduzem, nos casais que formam, uma divisão dos papéis masculino e feminino pouco afeita a aproximá-los das feministas (sempre prontas a suspeitar de sua cumplicidade com o gênero masculino a que pertencem, mesmo se este os oprime) e levam por vezes a extremos a afirmação da virilidade em sua forma mais comum, sem dúvida em reação contra o estilo “efeminado”, antes dominante (BOURDIEU, 2016, p. 166-167).

Ainda que fosse estratégia de proteção contra a homofobia, essa aproximação com o universo heterossexual só serviria para reforçar a ideologia dominante e tornar mais vigorosa a polarização entre os gêneros. Apesar dessa polarização, apoiando-se em Louro (1997, p. 48), vale lembrar que “a concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos polos”, potencializando a homofobia, na sua vertente psicológica e social apontada por Borrillo (2010), e a “recusa à existência legítima, pública” da qual falou Bourdieu (2016). É por isso que, por exemplo, os “homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como o *outro* e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (LOURO, 1997, p. 48). Uns mais “outros” que outros, assinala-se, pois, conforme explica Bourdieu (2016),

A particularidade desta relação de dominação simbólica é que ela não está ligada aos signos sexuais visíveis, e sim à prática sexual. A definição dominante da forma legítima desta prática, vista como relação de dominação do princípio masculino (ativo, penetrante) sobre o princípio feminino (passivo, penetrado), implica o tabu da feminilização, sacrilégio do masculino, isto é, do princípio dominante, que está inscrito na relação homossexual (BOURDIEU, 2016, p. 166).

Assim sendo, a homofobia parece originar-se mais na histórica hegemonia de um gênero sobre o outro – o masculino sobre o feminino, como se não houvesse aí,

mascarada, uma multiplicidade de gêneros, conforme alertou Louro (1997) – do que na homossexualidade em si. Ou, em outra perspectiva, pode-se conceber que a homofobia tenha suas raízes no fato de existir a homossexualidade, mas porque esta, além de servir de afirmação aos heterossexuais, como registram Castañeda (2007) e Borrillo (2010), tornou-se, estereotipadamente, símbolo do “feminino” ao longo do tempo, ameaçando a hegemonia e a dominação masculinas e provocando grande desassossego, haja vista que “imaginar que todo mundo pode ter desejos ou relações homossexuais suscita uma profunda inquietação, em particular, naqueles que integram os códigos que, supostamente, pertencem a seu gênero” (BORRILLO, 2010, p. 100). Por isso a invenção de clichês como “bichinha” e “sapatão”, ou do gay solitário e “assexuado”, pois, neles, não só se reafirmam uma identidade sexual e de gênero, heterossexista é preciso que se diga, como se aplacam o medo e a insegurança em relação à própria sexualidade. Apropriando-se das palavras de Borrillo (2010, p. 100), o estereótipo, pois, vai desempenhar “um importante papel psicológico, já que ele permite apaziguar a angústia identitária de que, um dia, venha a abandonar seu *status* ou ser rejeitado por seu grupo de filiação, sobretudo quando este aparece como o modelo a ser imitado”.

### **2.3. Que homofobia tem para hoje?**

A violência ou dominação simbólica de que fala Bourdieu (2016) não é senão a homofobia cotidiana, sutil – ou social, como categoriza Borrillo (2010). Para além desta, não se pode deixar de lembrar a homofobia que se dá segundo a acepção própria da palavra, *fobia*, manifestada declaradamente e, por vezes, culminando em agressões físicas, verbais e psicológicas. Este tipo de homofobia, a que Borrillo (2010) se refere como “atitude extrema de apreensão psicológica”, é responsável, por exemplo, no Brasil, pelas trinta mortes de homossexuais ocorridas no mês de

janeiro de 2016, segundo relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), entidade que atua há décadas em defesa dos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT). Enquanto este trabalho é escrito, o GGB, através do site <https://homofobiamata.wordpress.com>, já registra, infelizmente, 84 homicídios de LGBT documentados no Brasil entre janeiro e março de 2017. Tanto a homofobia mais sutil quanto esta, mais rancorosa, são nuances do mesmo fenômeno que concorrem para que homens e mulheres homossexuais tenham sua condição humana não só negada, mas também verdadeiramente ameaçada.

Em face dessa distinção entre as nuances manifestadas nas diversas atitudes homofóbicas de que são vítimas mulheres e homens homossexuais, Borrillo (2010) propõe as seguintes classificações, em pares, para o fenômeno da homofobia: “homofobia irracional ou psicológica ou individual” e “homofobia cognitiva ou social”, e “homofobia geral” e “homofobia específica”.

A homofobia irracional é a declarada, como se chamou e explicou acima. Nas palavras de Borrillo (2010, p. 24), “trata-se de uma verdadeira manifestação emotiva, do tipo fóbico, comparável à apreensão que pode ser experimentada em espaços fechados (claustrofobia) ou diante de certos animais (zoofobia)”. Para o autor, este é o sentido próprio do termo, contudo é limitado por abranger “de forma bastante parcial a amplitude do fenômeno” (BORRILLO, 2010, p. 24). Ele explica:

Outras manifestações menos grosseiras, sem deixarem de ser menos insidiosas, exercem suas violências cotidianamente. Essa outra forma de homofobia, mais eufemística e de cunho social, enraíza-se na atitude de desdém constitutiva de um modo habitual de apreender e de categorizar o outro (BORRILLO, 2010, p. 24).

A homofobia cognitiva ou social, por sua vez, é dissimulada, uma vez que prega a tolerância, mas só faz reafirmar e procurar perpetuar a suposta diferença entre homossexuais e heterossexuais.

A homofobia geral é a manifestação do sexismo, isto é, engloba o preconceito e a discriminação sofridos por alguém em função do sexo biológico (macho/fêmea, homem/mulher) ou, particularmente, em razão do seu gênero (masculino/feminino).

Em oposição a esta última, a homofobia específica atua diretamente sobre os gays e as lésbicas, repugnando-os em razão da sua sexualidade.

São pertinentes estas distinções feita por Borrillo (2010). A homofobia cognitiva ou social, “eufemística”, explica, por exemplo, o porquê de apenas menos de dez por cento das ocorrências de crimes contra homossexuais registradas em 2015, segundo relatório do GGB<sup>1</sup>, terem resultado em abertura de processo, com a consequente punição dos assassinos. A maioria dos casos de homofobia, quando são registrados, sequer são investigados. O mesmo relatório da entidade aponta que somente em um quarto dos homicídios o criminoso teve sua identidade detectada. Ao contrário do racismo e do feminicídio, por exemplo, a homofobia, no Brasil, não é tipificada pela lei como crime. Não poderia haver um indicativo maior da perniciosidade da homofobia disfarçada do que a permissividade da legislação criminal brasileira.

Enquanto a homofobia irracional declarada se erige em função da reprovação da homossexualidade, a cognitiva ou social, de forma velada, tem como empreendimento tornar perenes e acentuar as diferenças entre homossexuais e heterossexuais em todas as instâncias da vida em sociedade. Trata-se do pensamento de Borrillo (2010), que complementa:

Se a homofobia afetiva (psicológica) [ou, irracional ou individual] caracteriza-se pela condenação da homossexualidade, a homofobia cognitiva (social) pretende simplesmente perpetuar a diferença homo/hétero; neste aspecto, ela preconiza a tolerância, forma civilizada da clemência dos ortodoxos em relação aos heréticos. Neste último registro, ninguém rejeita os homossexuais, entretanto, ninguém fica chocado pelo fato de que eles não usufruam dos mesmos direitos reconhecidos aos heterossexuais (BORRILLO, 2010, p. 24).

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://grupogaydabahia.com.br/>

A não criminalização da homofobia, contundentemente, exemplifica esta última afirmação de Borrillo (2010), assim como a obstinada relutância dos parlamentos brasileiros, em 2015, em incluir nos Planos de Educação as discussões de gênero. O preconceito parece nortear os legisladores brasileiros, pois como ainda afirma o autor, “a homofobia cognitiva serve de fundamento a um saber sobre o homossexual e sobre a homossexualidade baseado em preconceito que os reduz a um clichê” (BORRILLO, 2010, p. 25).

Embora considere importante, Borrillo (2010) reconhece que a diferenciação entre *homofobia irracional ou psicológica ou individual* e *homofobia cognitiva ou social* é insatisfatória, levando-se em conta o quão complexo é o fenômeno da homofobia. Concorrem para esta complexidade, por exemplo, o fato de serem vítimas de posturas homofóbicas os indivíduos que não se enquadram no gênero socialmente prescrito para seu sexo biológico, independentemente de serem ou não homossexuais – o que reforça a ideia defendida na primeira parte deste capítulo de que a homofobia tem enraizamentos profundos na questão dos *gêneros*. A título de exemplo, o mesmo relatório de 2015, publicado pelo Grupo Gay da Bahia, dá conta de que em sete por cento das mortes motivadas por homofobia as vítimas eram heterossexuais que foram confundidos com homossexuais. Ora, foram confundidos como? Por quê?

É fato, então, que “a homofobia mostra hostilidade não só contra os homossexuais, mas igualmente contra o conjunto de indivíduos considerados como não conformes à norma sexual” (BORRILLO, 2010, p. 26). Decorre dessa constatação, então, os outros dois tipos de homofobia, na visão do autor: a *homofobia geral* e *homofobia específica*.

A homofobia geral não é senão a homofobia motivada pelo fato de o indivíduo “desviar-se” do comportamento esperado para o *gênero* convencionalmente correspondente ao seu sexo biológico no âmbito da polaridade masculino/feminino. Segundo Borrillo (2010), “nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de ‘vigilância do gênero’, porque a

virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade” (BORRILLO, 2010, p. 26).

A “vigilância do gênero” a que se refere Borrillo (2010) não é feita de outra forma senão discursivamente, pelos e nos discursos. Como sustenta Foucault (2015)<sup>2</sup>, “o corpo não é ‘sexuado’ em nenhum sentido antes de sua determinação num discurso pelo qual ele é investido de uma ‘ideia’ de sexo natural ou essencial”. Portanto, “É assim que a homofobia geral permite denunciar os desvios e deslizes do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal modo que se opera uma reatualização constante nos indivíduos ao lembrar-lhes sua filiação ao “gênero correto” (BORRILLO, 2010, p. 26). Os dizeres e os não-ditos estão povoados desta lembrança. A “pueril” anedota do menino e da menina na maternidade permite ilustrar:

- *Qual é seu nome?*

- *Fernanda. E o seu?*

- *O meu é Fernando. Você é menino ou menina?*

- *Não sei. E você?*

- *Sou menino. Deixa minha mãe sair de perto que eu te mostro como eu sei.*

*A mãe se afastando, Fernanda olha para dentro do berço de Fernando, que levanta a coberta:*

- *Viu? Minha meia é azul.*

Obviamente essa narrativa renderia mais análises que, sob a perspectiva da AD, levaria a cogitar por que é o menino que dá início ao diálogo, por que ele é que levanta a coberta e o faz escondido e por que a menina não sabe que é menina, por exemplo – questões a serem pensadas para além do explícito, pois obviamente a pretensão da narrativa é extrair humor. Todavia, o que se pretende com essa

---

<sup>2</sup> Butler, 2016, p. 162)

anedota, aqui nessa dissertação, é mostrar como os discursos são marcados por ideologias e relações de poder. Concedendo a palavra a Foucault (2015),

É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função táctica não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. E é essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas [...] (FOUCAULT, 2015, p. 110).

Não é exagero acreditar que é também através do discurso que “qualquer suspeita de homossexualidade é sentida como uma traição suscetível de questionar a identidade mais profunda do ser” (Borrillo, 2010, p. 26). A cultura heterossexista de muitas sociedades, no passado e modernamente, estão carregadas desses discursos, sem que, muitas vezes, os indivíduos se deem conta do viés ideológico expressos neles. Apesar disso, tomam-se os exemplos de Borrillo (2010):

Desde o berço, as cores azul e rosa marcam os territórios dessa *summa divisio* que, de maneira implacável, fixa o indivíduo seja à masculinidade, seja à feminilidade. E quando se profere o insulto “veado” [“pédé”], denuncia-se quase sempre um não respeito pelos atributos masculinos “naturais” sem que exista uma referência particular à verdadeira orientação sexual da pessoa. Ou quando se trata alguém como homossexual (homem ou mulher), denuncia-se sua condição de traidor(a) e desertor(a) do gênero ao qual ele ou ela pertence “naturalmente” (BORRILLO, 2010, p. 26-27).

São frequentes e comuns casos de preconceito e discriminação de homens e mulheres que não são, necessariamente, de orientação homossexual. Porque a *homofobia geral* preocupa-se em patrulhar sob a perspectiva do gênero e, no nível discursivo, tem desempenhado bem seu papel de ensinar as meninas a se construírem como tais, sim, porque, ao que parece, pelo menos nesse nível, via de regra, os meninos já nascem sabendo o que são.

Enquanto a *homofobia geral* tem como alvo a estigmatização em função do *gênero*, a homofobia na sua vertente específica, segundo (BORRILLO, 2010, p. 27), “constitui uma forma de intolerância que se refere, especialmente, aos gays e às lésbicas”, ou seja, pelo fato em si de serem, assumidamente ou não, homossexuais. Termos como “gayfobia” e “lesbofobia”, já amplamente utilizado na literatura a respeito do assunto, para designar esse tipo de homofobia. Nas palavras do autor,

As representações de cada um dos sexos, assim como as funções que lhes são inerentes, merecem efetivamente uma terminologia peculiar. A lesbofobia constitui uma especificidade no âmbito de outra: com efeito, a lésbica é vítima de uma violência particular, definida pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual. Diferentemente do gay, ela acumula as discriminações contra o gênero e contra a sexualidade (BORRILLO, 2010, p. 27).

Naturalmente não há como discordar do fato de que as lésbicas são duplamente vitimizadas; ou, em outras palavras, seguindo o raciocínio de Borrillo (2010), são vítimas, concomitantemente, da homofobia geral e da homofobia específica, embora, aparentemente, tenham sido menos perseguidas que os homossexuais masculinos, como explica Borrillo (2010):

Se as lésbicas foram, visivelmente, menos perseguidas que os gays, tal constatação não deve ser interpretada, de modo algum, como indício de uma maior tolerância a seu respeito; pelo contrário, essa indiferença nada mais é do que o sinal de uma atitude que manifesta um desdém muito maior, reflexo de uma misoginia que, ao transformar a sexualidade feminina em um instrumento do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre as mulheres (BORRILLO, 2010, p. 28-29).

Como exemplo do que afirmou, o autor cita o cinema pornográfico heterossexual, parecidamente com uma exemplificação dada aqui, anteriormente, quando se afirmou que o ato sexual entre duas mulheres, contanto que elas sejam femininas, é recorrente na fantasia dos homens heterossexuais e, portanto, perfeitamente aceitável. Acrescenta-se um porém, que ficou implícito naquela exemplificação e que, agora, se explicita: desde que em função da realização do desejo sexual masculino. É o que ratifica Borrillo (2010, p. 29): “os jogos sexuais

entre mulheres são sistematicamente representados para excitar o homem e, mesmo que elas deem a impressão de ter prazer, o desfecho do espetáculo sexual é sempre protagonizado pela penetração e pela ejaculação do homem”. Veja-se se não é o que acontece com as personagens Glorinha, Maria Inês e Antônio Carlos no romance *O casamento*, único publicado por Nelson Rodrigues. Antônio Carlos arrasta as duas amigas para uma casa no subúrbio do Rio de Janeiro a pretexto de lhes fazerem uma surpresa. Lá, o rapaz leva as duas moças para um quarto e, em um momento de exaltação, ordena que elas se beijem na boca na frente dele. Glorinha e Maria Inês resistem no início, mas acabam por realizar o desejo de Antônio Carlos. A propósito, neste mesmo romance, cuja trama gira em torno da homossexualidade do noivo da personagem Glorinha, descoberta pelo pai dela às vésperas do casamento, há uma passagem, no mínimo, sintomática. É o médico da família quem descobre e conta ao pai, Sabino, da homossexualidade do futuro genro, surpreendido pelo médico beijando o assistente do consultório:

*\_ [...] Está aí: teu genro é pederasta! Só não sei qual dos dois é a mulher.*

*O passivo e o ativo. Sabino esmaga a brasa do cigarro no fundo do cinzeiro:*

*\_ Mas eu não entendo, dr. Camarinha! Minha filha namorou esse rapaz dois anos, está noiva há um. Tempo pra burro. E será que ela não viu nada, não desconfiou nunca?*

*Camarinha ri:*

*\_ Sabino, mulher não entende nada de homem. Entra em cada fria! Em matéria de homossexual, é sempre a última a saber. E, muitas vezes, sabe e aceita. [...]*

Preterida pelos homens, a sexualidade feminina não faz parte das preocupações heterossexuais. A lesbofobia parece se diferenciar da gayfobia exatamente pelo fato de os homens heterossexuais preterirem a sexualidade feminina de um modo geral – sabendo-se que esta indiferença acaba por se configurar como uma estratégia de estigmatização. Segundo Borrillo (2010),

O menosprezo dos homens pela sexualidade feminina – incluindo a da lésbica, considerada como inofensiva – transforma-se em violência quando as mulheres contestam o *status* atribuído a seu sexo, ou seja, quando elas rejeitam ser esposas e mães (BORRILLO, 2010, p. 29).

“O *status* atribuído a seu sexo” pode ser traduzido como “papel de gênero”, que se espera desempenhado, por homens e mulheres, em função de seus sexos biológicos. Sendo assim, a motivação da lesbofobia, no final, dá-se pelo viés da *questão de gênero* também, assim como a homofobia geral e gayfobia. Não se vê aqui, portanto, uma diferença tão aguçada entre os dois tipos de homofobia, pois se observa que, em essência, tanto uma quanto outra tenham firmes raízes na “confusão de gênero” (Castañeda, 2007) da qual se falou na primeira parte deste capítulo. Reconhece-se a categorização, sob uma perspectiva didática, muito importante para o entendimento do fenômeno da homofobia, mas ater-se somente a ela, sobretudo nestas duas últimas categorias, é desconsiderar a indiscutível gama de nuances a que os *gêneros* estão sujeitos.

Independentemente do tipo de homofobia, é vítima de atitude homofóbica qualquer indivíduo que sofrer algum tipo de discriminação ou constrangimento, ou qualquer tipo de violência, pelo fato de ser considerado homossexual, bissexual ou transgênero, não importando se de fato é, ou se o agressor julgou que fosse. Homofobia é preconceito contra alvo certo: a diversidade de gênero. Ou seja: não importando nomenclatura – gayfobia, lesbofobia, transfobia, LGBTfobia, a homofobia se refere às situações de censura e recriminação a que estão sujeitos aquelas e aqueles que ousam “desobedecer” aos padrões não só sexuais, mas também e sobretudo de gêneros impostos pelas sociedades falocráticas.

O combate à homofobia, em todas as suas manifestações, se faz imperativo, sob pena de ela, cada vez mais e constantemente, tornar-se “natural”, como parece ter se “naturalizado”, por exemplo, a ideia de que o estupro de uma mulher se “justifica” pelo fato de ela estar usando “uma roupa insinuante, que mostra o corpo”. É Louro (1997) quem alerta:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 1997, p. 63).

E uma das instâncias mais profícuas para o empreendimento dessa “desconfiança” é a escola, embora seja neste mesmo espaço, também, onde “práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados”, como destaca Louro (1997), ganham terreno e se instaurem em grande medida e com grande força em um contexto de assujeitamento dos indivíduos. Daí, então, a importância de se pensar, sem pretensão de esvaziar o tema, nas relações que se travam entre a questão de gênero e as práticas educativas, formais, escolares, e nas que se dão fora da escola também.

#### **2.4. Relações de gênero e Educação:**

A homofobia, independentemente da forma como ela se manifesta, origina-se no sexismo. A ideia pré-concebida de que a mulher é inferior ao homem é exemplo claro de como a discriminação contra elas e os homossexuais vem sendo, discursiva e historicamente, “naturalizada”, como admite Borrillo (2010):

A origem da justificativa social dos papéis atribuídos ao homem e à mulher encontra-se na naturalização da diferença entre os dois sexos: a ordem (chamada “natural”) dos sexos determina uma ordem social em que o feminino deve se complementar do masculino pelo viés de sua subordinação psicológica e cultural (BORRILLO, 2010, p. 30).

É em função do sexismo, portanto, que se organizam as relações sociais entre os sexos, as sexualidades e os gêneros, relações desiguais, nas quais o poder é decrescente e se evidencia pela dominação do masculino sobre o feminino, como fartamente alerta Bourdieu (2016). De modo mais claro, pode-se definir o sexismo “como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no âmago da qual o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e a tudo o que se refere à vida doméstica” e acrescentar que “A dominação masculina identifica-se com essa forma de violência simbólica que se exerce, de maneira sutil e invisível, precisamente porque ela é apresentada pelo dominador e aceita pelo dominado como natural, inevitável e necessária” (BORRILLO, 2010, p. 30).

Se assim é, é o caso de se pensar por que não se rompem os ciclos do sexismo e, por extensão, da homofobia. É que, como elucida Moreno (1999),

Nós não organizamos o mundo de maneira original com o nosso pensamento, mas limitamo-nos quase sempre a aprender a forma pela qual o organizaram aqueles que nos precederam, quais são as categorias em que se divide o universo, que seres pertencem a cada uma delas, o que é o bom e o mau, o que deve ser e o que não deve ser (MORENO, 1999, p. 14).

E a aprendizagem do *antes*, é preciso destacar, se dá, principalmente, através da linguagem. Com ela, “aprendemos a primeira forma de dividir nosso universo em categorias” (MORENO, 1999, p. 14); é através dela que se é doutrinado/a para não abandonar nunca a meia azul, trocando-a pela rosa. “A partir do momento em que nascemos, começamos a receber essa influência social que condicionará nossa maneira de ver e de estar no mundo”, sentencia Moreno (1999, p. 30). Então, é impossível o rompimento, pode-se pensar, desanimadamente. Não o é. Todavia, em primeiro lugar, é preciso se ter em mente que essa influência, na maior parte das vezes, é transmitida socialmente de forma inconsciente. Decorre disso a importância em manter vigilante a atenção em torno dos dizeres que sancionam o que é “natural” e “normal”, pois são eles que contribuem grandemente para o aliciamento dos sedentos pelo sentimento de pertencimento ao grupo

normativo, como explica Borrillo (2010, p. 106): “Esse poderoso sentimento de filiação, de participação natural e espontânea à heterossexualidade tem o efeito de provocar uma adesão imediata, irrefletida, a uma identidade experimentada como originária que serve de referência para o reconhecimento dos “normais” (heterossexuais) [...]”. O perigo, portanto, está nos discursos da naturalização e da normalidade. Serve-se das palavras do mesmo autor para uma explicação mais esclarecedora:

Ora, essa construção social da normalidade nada tem de natural; centenas de tratados teológicos, enciclopédias médicas, recomendações morais, códigos e regulamentos, assim como de contos de fadas, filmes e romances, foram necessários para enraizar esse sentimento no mais recôndito das consciências. Estigmatizar o outro para se justificar, eis a lógica do mecanismo psicológico bem rodado que já deu provas de sua eficácia em grande número de outros domínios (racismo, antissemitismo, xenofobia, etc.) (BORRILLO, 2010, p. 106).

O rompimento com o que está posto a respeito do *gênero*, do sexo e das sexualidades, em segundo lugar, e antes mesmo de procurar reprimir as manifestações estigmatizadoras, deve ser tomado como uma empreitada, antes de tudo, educativa, no sentido amplo – educação de um modo geral, que se dá nas relações e nas diversas instâncias sociais no decorrer da vida humana – e no sentido estrito – educação formal, escolar.

No tocante especificamente ao combate à homofobia, Borrillo (2010, p. 106), defende que, “Previamente à repressão, a luta contra a homofobia exige, portanto, uma ação pedagógica destinada a modificar a dupla imagem ancestral de uma heterossexualidade vivenciada como natural e de uma homossexualidade apresentada como uma disfunção afetiva e moral”. E Bourdieu (2016), por sua vez, embora reconhecendo que atualmente as sociedades sejam menos tolerantes com a imposição masculina – fruto, sem dúvida, do movimento feminista, insiste que “De todos os fatores de mudança, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros” (BOURDIEU, 2016, p. 125). Comungando da mesma

ideia e consciente do papel fundamental da escola na formação das crianças e jovens, Moreno (1999, p. 30) é incisiva: “Os padrões e os modelos de conduta não podem ser modificados com a simples imposição de uma disposição ou de um decreto-lei. É necessária uma mudança mais profunda na mentalidade dos indivíduos, e o lugar privilegiado para introduzi-la é exatamente a escola”.

Contudo, a educação escolar, historicamente, mais tem produzido diferenças que delas tem se apropriado para construir novos entendimentos, entre outros, acerca do *gênero* e da sexualidade. Segundo Louro (1997),

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se sucumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela estavam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

A separação entre meninos e meninas vem fazendo parte da história da escola. E esta separação, acrescenta-se, tanto se deu/dá de fato, ou seja, fisicamente (escolas para meninos e escolas para meninas, filas de meninos e filas de meninas, aulas específicas para meninos e aulas específicas para meninas etc.) quanto a que metaforicamente sinalizou/sinaliza o lugar de cada um através do currículo (oficial e oculto), dos conteúdos, das atividades, das disciplinas e planos de ensino, da divisão do tempo e do espaço escolares e, sobretudo, dos discursos, deliberados ou não, que (re)produz cotidianamente. Porém, as mudanças pelas quais vem passando a escola, obrigaram-na (e ainda obrigam) a se abrir cada vez mais às diferenças e, na mesma proporção, rechaçar as desigualdades. É também Louro (1997) quem observa esse fenômeno:

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos,

avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p. 57).

Além dos novos grupos de que fala Louro (1997) – podem-se citar como exemplos os índios, os filhos de imigrantes, os negros, os portadores de deficiências, os transexuais etc. –, grupos que não são “novos”, como o das mulheres, por exemplo, parecem, igualmente, ter demandado e demandar, ainda muito hoje, transformações no ambiente escolar. Pinsky e Pedro (2012) contam que em grande parte do século XIX a educação formal, escolar, não era ofertada às mulheres, porque se considerava mais “adequada” a formação que as tornasse mães zelosas e esposas submissas, começando a haver uma mudança apenas a partir da segunda metade deste mesmo século:

Foi longa e árdua a luta pela ampliação da educação feminina e o preparo profissional das mulheres. O combate foi feito principalmente por mulheres das classes média e alta que, a partir da segunda metade do século XIX, encorpam campanhas e manifestos para obter para si e para suas descendentes o direito que seus irmãos, companheiros e filhos homens tinham de frequentar escolas e universidades. [...] O acesso à educação superior, embora limitado e difícil de obter, capacitou algumas mulheres a ingressar em profissões previamente consideradas masculinas e ampliou suas possibilidades inspirando outras mulheres a seguirem seus passos. Pesquisadoras pioneiras do final do século XIX e início do século XX abriram novos campos para as mulheres. Conforme barreiras e preconceitos eram superados, as novas gerações encontravam maior facilidade em preparar-se para as profissões escolhidas (PINSKY e PEDRO, 2012, p. 275-276).

Hoje, no Brasil, o acesso das mulheres à educação formal não parece mais ser um problema, talvez o seja a permanência delas na escola, por motivos variados como os de ordem social, racial, por exemplo, ou, por que não, os relacionados ao *gênero* – se não mais, ou na mesma proporção de antes, para as mulheres, para transexuais, homossexuais e transgêneros, com toda certeza. Para Louro (1997, p. 64), “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero,

sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Se a Ciência – e no âmbito dela a Medicina –, não obstante a condição supostamente objetiva que alardeia possuir, historicamente, deu mostras de como pode se deixar afetar pelo discurso heterossexista, ou exatamente nele se construir ou perpetuar suas teorias e princípios, por que a instituição escolar estaria imune?

Ao contrário, a escola pode se apropriar, como tradicionalmente faz e a história da Educação mostra, do discurso científico/médico, reproduzindo-o como verdade incontestável e nele se apoiar para justificar sua *práxis*. A propósito, Foucault (2015) relata que no fim do século XVIII o movimento de vigília em torno do sexo sofre um deslocamento da instituição eclesiástica para o campo da medicina – fato a que ele nomeia como “tecnologia do sexo”. Nas suas palavras, essa “tecnologia do sexo, basicamente, vai se ordenar, a partir desse momento, em torno da instituição médica, da exigência de normalidade e, ao invés da questão da morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença” (FOUCAULT, 2015, p. 128). Mulheres e homossexuais (por que sempre eles?) não deixam de ter exemplos em suas histórias de como se tornaram matéria para a Ciência e a medicina. Foi o caso do tratamento imposto às mulheres por conta da histeria ou nervosismo que as cometia segundo se acreditava, narra Moreno (1999), à “migração do útero através do corpo” – uma teoria jamais comprovada: para o que Foucault (2015) afirma ter sido “o ponto de fixação da histerização da mulher”, os médicos administravam, e seguiram indicando tais fármacos até o início do século XX, assa-fétida, uma planta de odor incômodo, originária do Oriente Médio, e valeriana, também uma erva, de gosto amargo. E o que dizer, então, da homossexualidade, durante anos cognominada, pejorativamente, entre outros nomes, de pederastia e homossexualismo, que somente a partir da segunda metade do século XX, a partir da década de setenta mais precisamente, foi subtraída das listas de doenças e transtornos? Isso para não falar do aparecimento da AIDS, nos anos oitenta do mesmo século XX, em torno da qual o discurso médico, representando a norma outorgada pela religião, como historia Foucault (2015), e permitindo uma espécie de

restituição da ideia de sexualidade “sadia” e sexualidade “perigosa”, mascaradas pelo apelido dado à doença de “peste gay”, não impediu a contaminação de milhares de mulheres, por mais de uma década – quando podia fazê-lo, em vez de contribuir para a disseminação do vírus HIV e da homofobia.

A informação e a formação científicas são, dentre os objetivos da escola, dos mais importantes. Há de se pensar em como o discurso científico é tratado pela instituição escolar. É preciso, mais ainda, ponderar sobre como os discursos sobre a sexualidade, eivados de poder regulamentador e controlador que são, como alerta Foucault (2015), dentro ou fora do campo científico, são tomados pela instituição escolar como verdades incontestáveis que não têm outro papel, em sociedades sexistas e homofóbicas, senão o de eternizar o controle do corpo, do desejo e da sexualidade e, por conseguinte, controlar a vida social e política. Por fim, “a escola tem por missão aproximar alunas e alunos do pensamento científico, para proporcionar-lhes conhecimentos e desenvolver sua inteligência, e costuma cumprir esta missão com a rigidez própria de uma manifestação dogmática”, adverte Moreno (1999, p. 17). Isso porque a instituição escolar, destaca ainda a autora, “apoia-se em uma série de concepções errôneas a respeito do que é a ciência e do que é a inteligência”, negligenciando a esse respeito a única verdade possível, a de que

A ciência, assim como a inteligência, não nos conduz à verdade (mesmo que esta seja sua presunção), mas simplesmente nos permite elaborar modelos e explicações dos fenômenos que ocorrem ao nosso redor e em nós mesmos. Estes modelos e explicações podem ser adequados aos fatos tratados, sem que por isso sejam mais ou menos inteligentes ou científicos (MORENO, 1999, p. 17-18).

É essencialmente importante, portanto, colocar em xeque o que se ensina na instituição escolar. E, na mesma proporção, questionar de que forma se ensina e quais sentidos as/os alunas/os conferem àquilo que lhes é lecionado, não se desconsiderando a evidente necessidade de submeter toda e qualquer teoria a exames mais prudentes e críticos e atentar para o uso que é feito da linguagem, de modo a perceber nela, como bem lembra Louro (1997, p. 64), “o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui”.

“Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas”, alerta Louro (1997), que esclarece:

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. [...] Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 1997, p. 64-65).

Não só procede como é relevante o alerta da autora no tocante às relações de poder, uma vez que o êxito dele, segundo Foucault (2015, p. 94), justamente, “está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos”. Foucault (2015), reflexivamente, ainda indaga: “O poder seria aceito se fosse inteiramente cínico?”, para, com límpido discernimento, ponderar:

O segredo, para ele, não é da ordem do abuso; é indispensável ao seu funcionamento. E não somente porque o impõe aos que sujeita, como também talvez porque lhes é, na mesma medida, indispensável: aceitá-lo-iam, se só vissem nele um simples limite oposto a seus desejos, deixando uma parte intacta – mesmo reduzida – de liberdade? O poder, como puro limite traçado à liberdade, pelo menos em nossa sociedade, é a forma geral de sua aceitabilidade (FOUCAULT, 2015, p. 94).

As relações de poder, como não poderia deixar de ser, então, estão presentes na instituição escolar, seja no uso que a escola faz da linguagem, seja na forma como se organiza institucionalmente, seja naquilo que institucionaliza, ou deixa de institucionalizar, como “digno” do olhar educativo ou pedagógico.

No tocante à linguagem – embora em momentos anteriores, neste capítulo mesmo, tenha sido possível dar alguns exemplos –, interessa observar como “Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação” (LOURO, 1997, p. 65). Por isso não se questionam, por

exemplo, no ambiente escolar e em todas as outras instâncias sociais, dizeres como “Os alunos dessa escola têm bons índices de aprovação no vestibular.”, acreditando-se que as alunas estejam incluídas. De fato, as alunas estão incluídas ou, ao contrário estão, encobertas? Segundo Louro (1997, p. 66), “Estudiosas/os feministas vêm, já há alguns anos, colocando essas questões, ao mesmo tempo que sugerem fórmulas não sexistas de tratamento”. Porém, reconhece a autora, nem sempre, e nem em todas as sociedades, as propostas são recebidas com interesse e respeito, o que permite a continuidade desses e de outros usos linguísticos pautados nas prescrições tradicionais de linguagem que não só contribuem para a manutenção dos costumes linguísticos, mas também, e sobretudo, concorrem para a conservação das desigualdades entre os gêneros. Com efeito, para dar mais um exemplo, é caso da palavra “homem”, quando utilizada em contexto geral, no sentido de “ser humano”, englobando, portanto, em tese, homens e mulheres. Além dessas referências, a demarcação e a instituição, pela linguagem, dos lugares dos gêneros não se dão unicamente pela alocação do feminino à sombra do masculino, mas também “pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros [...]” (LOURO, 1997, p. 67). A escola precisa, então, antes de tudo, estar atenta aos dizeres. Porém ela precisa, igualmente, atender-se para o que não é dito, como alerta Louro (1997):

Além disso, tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola (LOURO, 1997, p. 67).

Não são poucos os exemplos de como a linguagem na escola pode contribuir para a manutenção das desigualdades entre os gêneros, as classes sociais, as etnias, as sexualidades. Pesquisas citadas por Louro (1997) dão conta de livros didáticos e paradidáticos, cujos textos, clara e ideologicamente, revelam preconceito

implícito contra mulheres, negros, índios, pobres. Em outras instâncias ou contextos escolares, às vezes, esse preconceito foi/é explícito, como no caso da forma como se ministrou/ministra as aulas na disciplina de Educação Física, por exemplo, ou nas próprias brincadeiras/atividades nas quais envolvem os alunos nos momentos livres, como nos intervalos.

A escola, como se dá também em outros segmentos sociais, não demonstra, ainda, ter um entendimento claro a respeito da distinção que se deve fazer entre sexualidade e gênero, tratando-os sob uma perspectiva única, geralmente no contexto de manifestações discursivas nas quais se invocam religião, moral e até ciência a fim de provar o que é “normal” ou “natural”. Isso quando a sexualidade é tratada pela instituição escolar, pois, na maior parte do tempo, e enquanto for possível, a escola parece, deliberadamente, evitar as questões relacionadas à sexualidade, dissimulando sua dificuldade e seu despreparo em tratar da questão e, por que não, dissimulando seus próprios preconceitos ou servindo a uma ideologia, como ocorreu na história da sexualidade, recuperada por Foucault (2015), quando a missão de reprimir a sexualidade foi delegada, pela religião, à pedagogia e à medicina. Quando não assume a posição de combate, entretanto, o subterfúgio da escola é ignorar a sexualidade – afirmativa que se faz aqui consoante o pensamento de Louro (1997),

[...] embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum *problema* nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola (LOURO, 1997, p. 80).

A escola, então, parece fingir que a sexualidade não lhe é inerente, e ela o é à instituição escolar, pois onde se concentram pessoas, principalmente em torno do objetivo de aprender sobre si mesmas e sobre o mundo, é impensável supor que a

sexualidade e a questão de gênero não se manifestem, no mínimo, e aí pode estar o “perigo”, enquanto discursos subentendidos, como explica Louro (1997):

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. [...] Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1997, p. 80-81).

As observações de Louro (1997) de que a sexualidade se faz presente no ambiente escolar, independentemente de estar expressa ou oficializada nos documentos escolares a intenção em se tratar dela, além de pertinente, soa como um alerta para que se observe como de fato se dão e se constroem, na escola, a representação e a reprodução da sociedade e dos discursos que nela circulam.

Libâneo (2011) explica que, assim como em outros estratos, como na família, na empresa ou em um comércio, na prisão etc., na escola está presente uma cultura organizacional, uma cultura própria, que se forma a partir da bagagem cultural (crenças, valores, modo de agir a fazer as coisas, subjetividades) dos indivíduos que a compõem. Para o autor, essa cultura organizacional “explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho, etc.” e “diz respeito às características culturais não apenas de professores, mas também de alunos, funcionários e pais” (LIBÂNEO, 2011, p. 319-320). Pode-se entender, então, a partir disso, a cultura organizacional da escola como “o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular”, conforme definição de Libâneo (2011, p. 320) que, ampliando o entendimento acerca dessa cultura, ainda acrescenta: “Isso significa que, além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que as

diferenciam umas das outras, não sendo a maior parte deles perceptíveis nem explícitos”. A estes “aspectos culturais” implícitos Libâneo (2011) emprega o nome de “currículo oculto”, alertando para o fato de que este tipo de currículo, “embora recôndito, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores” (LIBÂNEO, 2011, p. 320). Assim sendo, seria demasiadamente inocente achar que a escola não reproduziria e não transmitiria os discursos tendenciosos segundo os quais historicamente o gênero masculino se sobrepõe ao feminino.

A respeito da relação entre gênero e Educação, porém, o que se observa é que, mais que se camuflar nos não-ditos, no currículo oculto, a propagação de ideias sexistas, heteronormativas e homofóbicas encontram na escola terreno fértil e se fazem reverberar não de forma inadvertida, mas de modo declarado e formal. É o que afirma Louro (1997, p. 81): “Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve”. Ao mesmo tempo em que, categoricamente, faz tal afirmação, Louro (1997), também, de forma perspicaz, questiona a ideia de “naturalidade” com que são vistas as relações desiguais entre os gêneros e as sexualidades:

[...] a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho em garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade “desviante”? (LOURO, 1997, p. 81).

À escola cabe, portanto, antes de tudo, duvidar do que é tido como “natural” e “normal”. Em relação às sexualidades, aos gêneros, mas também em relação a outras “verdades” que possam levar ao estigma e ao afastamento de suas alunas e de seus alunos. Os próprios conhecimentos acumulados pela humanidade, dos quais a escola se apropria para fazer deles sua matéria principal, estão repletos de exemplos de como as verdades são questionáveis e mutáveis, de como a ciência

erra, de como a história se repete, de como a linguagem é contaminada e manipulada e do quanto a arte pode ser vigorosa. Além disso, é vital admitir “que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (LOURO, 1997, p. 85).

A preocupação sobre a forma como os sujeitos são “fabricados” pelas instituições escolares deveria ser de todos, educadores, pais, políticos, cidadãos, posto que a prática escolar é contingencial e, inegavelmente, uma prática política, passível, portanto, de subversão e transformação. Porque a cultura organizacional de cada escola, além de instituída (por decretos, normas, regimentos, currículos, etc.), é também, conforme esclarece Libâneo (2011), instituinte, ou seja, criada e recriada, cotidianamente, pelos membros da escola e, por isso mesmo, mais facilmente propícia à modificação, à discussão, à avaliação e ao planejamento das suas práticas. Só assim será possível à sociedade o reconhecimento e a admissibilidade de que “*todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis” (LOURO, 1997, p. 81) e de que todas precisam ser, de modo equitativo, respeitadas.

Na opinião de Moreno (1999, p. 77), “Conseguir uma educação não-sexista é um problema que ultrapassa os limites da escola, já que concerne também à família e à sociedade inteira, mas por meio da escola, pode-se realizar um importante trabalho de transformação”. Não se trata, de maneira alguma, de recomendar que meninos e meninas tenham suas mentes uniformizadas em torno do que, falsa e ideologicamente, alguns têm chamado “ideologia de gênero”; ou, dito de outra forma, de impor uma forma de sexualidade em detrimento de outra, ou elevar à condição de primazia o gênero feminino em oposição ao masculino – mesmo porque o que mais se debate e combate neste trabalho é exatamente a imposição social da heterossexualidade sobre outras formas de vivência sexual, e a falsa e alardeada ideia de superioridade do gênero masculino. Tampouco se trata de culpabilizar a escola ou de, simples, injusta e presunçosamente, creditar à instituição escolar a responsabilidade pela nefasta mazela das desigualdades entre homens, mulheres e

transgêneros e entre héteros e homossexuais, bissexuais e transexuais. Menos ainda se trata de “alimentar uma postura reducionista ou ingênua” de supor “ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola” ou, através dela, supor “ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância” (LOURO, 1997, p. 86). Antes, espera-se da escola, assim como nela se vê, a possibilidade concreta de aprendizagem do respeito às diferenças. Somente pela educação, em todos os seus níveis e formas, é possível romper com o “natural” e com as divisões feitas em função dele, intervindo, assim, positivamente nas relações de poder. Pela escola “passam, como não passam por nenhum outro lugar, limitadas por diminutivos, todas as ideias que uma sociedade quer transmitir para conservar, tudo aquilo em que se acredita ou quer que se acredite”, explica Moreno (1999, p. 80), depois de afirmar criativamente, que “A escola é uma caricatura da sociedade”. Porém, nem a caricatura, nem o representado nela, precisam ser tão grotescos a ponto de impedir a percepção de que, em essência, todos podem ser desenhados em traços e cores mais suaves.

### Capítulo 3

#### **O *discurso* nos discursos: categorias de AD mobilizadas e *corpus* da pesquisa**

Em linhas gerais, o termo *discurso*, como aponta Sargentini (2009), tem sua origem na empreitada de se fazer uma clara distinção entre significado e sentido – este sendo mais amplo, e no bojo do qual se dá aquele. O significado, segundo a concepção de Saussure (2006), é a parte do signo linguístico passível de apreensão, um conceito ou uma representação mental acerca de algo, portanto. instala-se aí um problema, então, pois, concebido desta forma, falar de significado seria o mesmo que falar de sentido, e isso implicaria em ter como certo que as palavras, convencionalmente, significam sempre do mesmo modo. O sentido, por sua vez, reconhece nas palavras terreno amplo para a inscrição de significados não só universais como também, e com grande frequência, sutis e, diversificadamente, amalgamados. Assim, um mesmo significado pode se manifestar nos mais diversos sentidos, considerando-se que estes sentidos estão circunscritos em produções discursivas advindas do mundo social. À noção de *discurso*, como se verá, nesta dissertação, no segundo item deste capítulo, é imprescindível este entendimento sobre o *sentido*.

O termo *discurso* pode ser compreendido de várias formas, e em muitas delas para além da Linguística “tradicional” – a saussurreana. Contudo, face ao objetivo da pesquisa, o *discurso* é considerado, nesta dissertação, nas suas interfaces interacional e ideológica nas quais a língua(gem) se manifesta e faz perceber, nela mesma, as regulações de poder e de saber às quais se submete.

Assim, nos domínios da AD – que não é uma metodologia pronta e acabada, mas um campo conceitual capaz de levar, através da interpretação, à compreensão dos sentidos possíveis e desautomatizados da sua relação imediata com a língua – o *corpus* de pesquisa é delineado para, no último capítulo desta dissertação, ter

alguns dos discursos reproduzidos em textos da esfera jornalística, submetidos, qualitativamente, à análise – não da sua materialidade linguística, mas da sua opacidade, do que não deixa transparecer.

### 3.1. A AD como disciplina:

A Linguística, como ciência, nasce sob a forma da Fonologia para depois, mais tarde, ocupar-se da Morfologia e da Sintaxe, negando, por muito tempo, a admissibilidade do *sentido* como inerente às práticas de linguagem. Contudo, para Pêcheux (2014, p. 78), “foi, precisamente, no interior de um constante debate sobre a questão do sentido, sobre a melhor forma de *banir de suas fronteiras a questão do sentido*”, que a Linguística agrega para si o caráter científico que a qualifica. A partir desse pressuposto, tendo como preocupação inicial, então, o *sentido*, no final de década de sessenta do século passado, Michel Pêcheux apresenta uma proposta teórica que não demoraria a angariar o *status* de disciplina, a Análise de Discurso-AD. Para Brasil (2011, p. 172),

Os estudos pêcheuxtianos trouxeram uma abordagem distinta ao pensar a Ciência da Linguagem. As discussões sobre língua e linguagem divergiam de seu pensar. Até então o estruturalismo (com a negação do sujeito e da situação) e a gramática gerativa transformacional (GGT), proposta por Noam Chomsky (valor biológico à linguagem) ocupavam um espaço significativo de discussão em relação aos estudos da linguagem.

Desse modo, continua a autora, “A análise de discurso surge, então, com a discussão de questões que advogam contra o formalismo hermético da linguagem, questionando a negação da exterioridade” (BRASIL, 2011, p. 172). A partir daí, *discurso* vai ganhando um sentido próprio, evidentemente muito distante do sentido de “pronunciamento político” ou retórico, como, em geral, o senso comum lhe atribui, haja vista que

A linguagem não é mais concebida como apenas um sistema de regras formais com os estudos discursivos. A linguagem é pensada em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável. O objeto de apreciação de estudo deixa de ser a frase, e passa a ser o discurso, uma vez que foge da apreciação palavra por palavra na interpretação como uma sequência fechada em si mesma (BRASIL, 2011, 172).

Conhecida como AD de linha francesa, a preocupação, portanto, do novo campo de estudo é a instituição do sentido, tendo na distinção entre língua e fala, ao contrário do que propôs Saussure ao inaugurar a ciência linguística, a essência de sua concepção teórica, pois o discurso determina-se por processos históricos e sociais, como afirma Brasil (2011, p. 174): “O que a análise de discurso procura dar a conhecer é o caráter histórico da linguagem, visto que esse campo de estudo é de ruptura, o que implica assim uma gama de reconsiderações no interior do próprio fazer linguístico”.

O discurso, portanto, como objeto central da AD, não pode ser tomado como sinônimo de língua, texto ou fala. Ele necessita de elementos linguísticos para se materializar sem, contudo, reduzir-se ao estritamente linguístico. Por isso, segundo afirma Brasil (2011),

A análise de discurso francesa se constitui como uma disciplina de confluência, uma vez que se inscreve em um lugar em que se juntam três regiões de conhecimentos, quais sejam: o materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, inclui-se então a ideologia; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e por fim, a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos. Não deixando de lado que todos esses elementos estão permeados por uma teoria não subjetiva do sujeito de ordem psicanalítica, uma vez que o sujeito é afetado pelo inconsciente (BRASIL, 2011, p. 174).

Relacionam-se, então, no seio da AD de linha francesa, Linguística, Marxismo e Psicanálise. As palavras, quando são pronunciadas, ou melhor, os dizeres, estão repletos de aspectos tanto sociais quanto ideológicos. Os sujeitos, ao dizerem, assumem, ou revelam, o lugar socioideológico em que estão. A linguagem é, pois, quem vai revelar esse lugar, sendo esse o pressuposto essencial da teoria

discursiva, que contribui para solidificá-la teoricamente e permite explicitar seu objetivo: revelar a relação intrínseca entre linguagem e ideologia. “Neste ponto de vista, a análise de discurso jamais seria um instrumento para a explicação simples de textos [...]” (BRASIL, 2011, p. 174), mesmo porque “nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo”, como alerta Orlandi (2013, p. 19), “e se procura compreender a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimento”, no interior do qual “a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2013, p. 19) e a partir do qual se configura a “contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito” que, “por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história” (ORLANDI, 2013, p. 19).

Assim como as noções de *sentido*, *discurso* e *sujeito*, a noção de ideologia é primordial para o entendimento da teoria discursiva. O funcionamento da linguagem é o discurso – objeto do analista, que, como se disse, “implica uma exterioridade à língua, pois se presentifica no social, inscreve-se na história” (BRASIL, 2011, p. 177), configurando-se, portanto, nos sentidos que estão implícitos nos enunciados ou dizeres. O termo ideologia, por sua vez, diz respeito, simplificada, ao coletivo de “representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade” (GREGOLIN, 1995, p. 5). Desse modo, os sentidos dependem da ideologia impressa – ou ocultada, de modo premeditado ou não – nos dizeres dos sujeitos. Para Orlandi (2013, p. 17), inclusive, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Ao contrário, reafirma autora, parafraseando Pêcheux (1975): “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, (2013, p. 17). Desse modo,

Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, lingüístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente (GREGOLIN, 1995, p. 20).

Decorre da apropriação da noção de *ideologia*, por parte da AD, nos seus primórdios, o conceito de *formação discursiva/ideológica* que, ao lado das

conceituações de *sujeito* e *discurso*, tratadas de forma sintética nos parágrafos anteriores, serão um pouco mais pormenorizadas no próximo tópico – não sem antes se fazer registrar a opinião de Gregolin (1995), da qual se compartilha, e para quem

A Análise do Discurso pode constituir-se em um valioso instrumental de trabalho no ensino de língua portuguesa, já que oferece os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto. Por meio da Análise do Discurso, o professor pode conduzir os alunos na descoberta das pistas que podem levá-los à interpretação dos sentidos, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos. A compreensão do discurso pode enriquecer as atividades desenvolvidas na sala de aula na medida em que permite trabalhar com várias modalidades textuais como a jornalística, a política, as histórias em quadrinhos etc. A riqueza desses textos certamente ajudará no trabalho de resgatar o discurso dos alunos, levando-os a construir seus próprios textos com crítica e inventividade (GREGOLIN, 1995, p. 20).

Acrescenta-se, contudo, que não seriam apenas os professores e as aulas de língua portuguesa que ganhariam. Apropriando-se de alguns mecanismos de análise discursiva, todas as disciplinas que compõem a formação do currículo da educação básica, para falar somente deste nível de formação escolar, ganhariam em qualidade e, certamente, estariam mais aptas a desenvolver senso crítico e consciência cidadã nos discentes.

### **3.2. As noções de *Discurso*, *formação discursiva/ideológica* e *sujeito*:**

Discurso não é conteúdo, mas depende da linguagem para se manifestar e, por isso mesmo, é marcado histórica, social e ideologicamente. Afastando a noção de discurso dos tradicionais elementos da comunicação – emissor ou codificador, receptor ou decodificador, código, referente ou assunto e mensagem, como propostos por Jakobson (2007), Orlandi (2013) assinala que o *discurso* não pode ser

tomado simplesmente como sinônimo de “transmissão de informação”, mesmo porque sequer “há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a” (ORLANDI, 2013, p. 21). Para a autora, “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação” (ORLANDI, 2013, p. 21).

Por outro lado, *discurso* também não pode ser concebido como *comunicação*, uma vez que língua e linguagem tanto comunicam como, tendo em vista seus silêncios e seus não-ditos, deixam de comunicar. Isso porque “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”, como afirma Orlandi (2013, p. 21) para definir *discurso*, portanto, como sendo “efeito de sentidos entre locutores” – definição esta que a autora salienta ser a mesma definição cunhada de Michel Pêcheux (ORLANDI, 2012). Como “efeito de sentidos entre locutores”, igualmente o *discurso* não pode ser confundido com o conceito de *fala*, tal como proposto por Saussure (2006), para quem, opondo *fala* e *língua*, vê esta como um elemento essencialmente social e independente do indivíduo, e aquela como individual e de ordem, como ele mesmo chama, psico-física, no qual se inclui o processo de fonação. Na explicação de Orlandi (2013),

O discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas em sua ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2013, p. 22).

Assim, *discurso* não é a mensagem encerrada em si mesma, assim como também não é manifestação individual de uma língua ou de uma linguagem, mesmo porque essas são condições incontestáveis para a ocorrência daquele, sugundo os esclarecimentos de Orlandi (2013). E por sua natureza simbólica e ideológica, é

própria do discurso a constatação de significados tidos como inerentes, o que o caracteriza como instância de confrontamentos e debates.

Ao contrário, então, do que os dicionários levam a crer, no discurso, o sentido das palavras não são fixos. Um exemplo simples do que se afirma é pensar, por exemplo, no uso contemporâneo da palavra “comunidade”, cujo sentido remete ao que se chamava, comumente, até há pouco tempo, de “favela”. Não se trata apenas de um deslocamento, ou melhor, de uma simples transferência de significado. Os sentidos suscitados pela palavra “favela” não são os mesmos de “comunidade”, já que esta pressupõe, hoje, diferentemente da conotação de marginalização atribuída àquela, pensar em uma cultura própria a ser valorizada e considerar todo um histórico de lutas por direitos sociais historicamente negados; a comunidade, felizmente, ganha visibilidade e deixa de ser, cada vez mais, o quarto de despejo denunciado por Carolina Maria de Jesus.

Semelhante ao que ocorre com estas palavras, as expressões “zona sul”, “zona leste”, “baixada”, para além de indicarem literalmente localização geográfica, como à primeira vista fazem supor, podem adquirir afeitos de sentido como “vencer na vida”, “visibilidade social e política”, “qualidade de vida” etc. –, no caso de “zona sul”, na capital mineira, Belo Horizonte, por exemplo –, e “altos índices de violência”, “precariedade social”, “uso vulgar da língua” etc. – no caso de zonal leste de São Paulo, por exemplo, ou baixada fluminense; é assim em muitas cidades brasileiras, principalmente nas de médio e grande porte, como as capitais, onde o índice populacional e o desenvolvimento econômico são maiores. A título de ilustração, destacam-se dois títulos de notícias, uma encabeçando matéria jornalística do jornal *Estado de Minas*, de 31/03/2013, e a outra encabeçando matéria publicada no portal *Uol*, em 08/04/2015, respectivamente: “Medo da violência leva população de rua para Zona Sul de BH” e “Na Zona Sul, juventude tem direitos negados em território dominado pela violência”. De início, cumpre observar como é redigida a expressão “zona sul”, em letras maiúsculas, em ambos os títulos. No caso do primeiro título, o contraste entre “população de rua” e “zona sul” procura dar a dimensão do tamanho da violência na cidade de Belo Horizonte, isso é o que foi dito, mas há de se pensar, por exemplo, qual o significado de “zona sul” para os leitores (tanto os da zona sul

quanto de outras regiões do município) da notícia e para os próprios moradores de rua que para lá se dirigiam. A “zona sul” do segundo título está localizada na cidade de São Paulo; o efeito de sentido, caso a notícia fosse sobre a “zona leste”, seria o mesmo aos olhos dos leitores? Não foi dito, nem no título nem na íntegra da notícia, diga-se de passagem, nada sobre o jovem da zona leste, mas, parafraseando Orlandi (2013), os sentidos determinam-se pelo modo como os sujeitos locutores são afetados pela língua e pela história.

O que dizer do signo “mulherzinha”, cujo sufixo formador de diminutivo tem seu sentido ultrapassado pela norma gramatical? E “carro”, símbolo, no Brasil, de exercício de poder social, como, lucidamente, apontam os estudos antropológicos de Matta (1986). Centenas de outros exemplos poderiam ser dados, pois a produção de discursos, ao mesmo tempo que integra a história, dela se absorve socioideologicamente. Os dizeres são, inevitavelmente, ideológicos. E não são, como alerta Orlandi (2013, p. 30), “apenas mensagens a serem decodificadas”, uma vez que, como discursos, “São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]”.

As “condições determinadas” de que fala a autora são as *condições de produção*, que, ao lado do *sujeito*, concorrem sobremaneira para a produção de discursos. Em outras palavras, entende-se por condições de produção o lugar sócio-histórico, que engloba o contexto e a situação, onde se encontra o sujeito discursivo – não querendo dizer com isto que se trata de algo apenas físico e imediatamente concreto – o contexto imediato, na explicação de Orlandi (2013), mas “de alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historicizando [...] marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder” (ORLANDI, 2013, p. 32) – o contexto sócio-histórico e ideológico, que evidencia os sentidos de ser morador da zona leste ou da zona sul, de possuir ou não um carro, ou de ser/parecer mulherzinha.

Este segundo tipo de condição de produção, mais ampla – ao contrário do contexto imediato, que é a condição de produção tomada em sentido estrito, conforme os apontamentos de Orlandi (2013), leva a destacar o papel da memória

na produção de discursos e faz voltar a atenção para as “posições relativas ao poder”, antevendo-se aí a influência e a tomada para si, por parte da teoria discursiva, de alguns preceitos foucaultianos.

Munida de características próprias quando associada ao discurso, a memória, para Orlandi (2013), deve ser tratada como *interdiscurso*, que é, conforme explica a autora, “definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2013, p. 31). Possibilitando alargar o entendimento sobre o tópico, autora ainda afirma: “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2013, p. 31). Assim, tudo o que foi dito sobre “zonal sul”, “zona leste”, “favela”, “comunidade”, “baixada”, “mulherzinha” e “carro” atua, significativamente, ou discursivamente, em quem escreve e em quem lê ou ouve, constituindo “conjuntos que não seriam arbitrários, mas que, entretanto, teriam permanecidos invisíveis” (FOUCAULT, 2012, p. 36) caso fosse desconsiderada a condição de produção na qual cada um desses signos é enunciado. Ademais,

[...] não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 2013, p. 39).

Sendo assim, seria no mínimo inocente, para não dizer leviano, supor que os discursos não sejam marcados pelas relações de poder, ou “posições relativas ao poder”, como quer Orlandi (2013). Porque o discurso ordenador da ordem social, afirma Foucault (2013), é, invariavelmente, o discurso de quem detém o saber, que mantém relações muito próximas com o poder. Diluindo a noção de *discurso* no conceito de *formação discursiva*, para Foucault (2013, 2015a e 2015b) o discurso só pode ser concebido consoante essa relação que se estabelece entre saber e poder

no interior do tecido social. Desse modo, se num primeiro momento a AD, tal como proposta por Pêcheux (1990), tendo como verdade que a ideologia que marca todo e qualquer discurso não é senão somente a mesma ideologia que marca a luta de classes (formação ideológica), num segundo momento, a partir da empreitada empreendida na revisão teórica da teoria discursiva, o próprio Pecheux (1975), em diálogo com o texto foucaultiano, passa a tratar da formação discursiva compreendendo-a no interior da formação ideológica, tendo nela um dos componentes da ideologia:

[...] a *espécie* discursiva pertence, assim pensamos, ao *gênero* ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas [...] comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] (Pêcheux, 1975, p. 166). (Grifos do autor).

Não houve a substituição, portanto, de um conceito por outro. O que Pêcheux (1975) faz é reelaborar sua tese inicial e delimitar os perímetros da formação discursiva e da formação ideológica, deixando claro que esta governa aquela.

Foucault (2015a) não faz distinção entre formação discursiva e formação ideológica. Para ele, o discurso é parte de uma formação discursiva, é uma formação discursiva/ideológica em si, dadas as relações de poder que perpassam os discursos e a confluência entre poder e saber.

Foucault (2015a) concebe discurso como um conjunto de enunciados (acontecimentos) que só podem ser vistos como tal por se apoiarem na mesma formação discursiva. “O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro” (ORLANDI, 2013, p. 43). Desse modo, “as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem”, e “As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas” (ORLANDI, 2013, p. 43). Conclusão: “os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja” (ORLANDI, 2013, p. 43). Portanto, “A noção de formação discursiva, ainda que

polêmica, é básica na Análise de Discurso”, conforme ressalta Orlandi (2013, p. 43), por permitir “compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia” e se fazer entender, enfim, como sendo a formação discursiva/ideológica a instância na qual o sentido se constitui e o sujeito se identifica e pode ser identificado, adquirindo identidade.

A subjetividade e a questão da formação discursiva/ideológica confundem-se à medida que se compreende, discursivamente, que o sujeito não é o centro de seus dizeres – embora ele tenha essa ilusão –, que a linguagem não se completa por si só e que tanto o sujeito quanto o sentido estão em movimento e se constituindo “ao mesmo tempo, estando os processos de identificação na base do fato de que a identidade é um movimento na história”, como afirma Orlandi (2012, p. 88).

Para Foucault (2015a), o sujeito é histórico, fruto da sua própria história e da história que o permeia. Nele, uma gama de outras vozes, heterogêneas, ganha espaço para manifestação, tornando-o vários sujeitos em si mesmo: sujeito político, sujeito de uma sexualidade etc. Em Pêcheux (2014), a heterogeneidade é vista como inerente ao sujeito e origem das duas ilusões – ou dos dois esquecimentos, como postula o autor – que fazem do indivíduo sujeito pelo seu assujeitamento e por sua interpelação pela ideologia: o esquecimento nº 1, segundo o qual o sujeito se coloca como origem do que diz, e o esquecimento nº 2, no qual o sujeito, retomando seu discurso para explicar a si próprio o que diz, porque existe um *outro*, e coloca-se como estrategista de seu discurso.

Depreende-se, tanto da visão foucaultiana quanto da pecheutiana, que o sujeito é descentrado e está longe de ser único, ou o centro e a fonte do sentido – mesmo porque o sentido “é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história”, conforme concebe Orlandi (2013, p. 47), que acrescenta:

É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados (ORLANDI, 2013, p. 47).

O sujeito é, de fato, histórico, seus dizeres produzem-se em determinado tempo. Mas, seus dizeres também se produzem em determinado espaço; então, o sujeito é, também e portanto, ideológico. Assim,

como ser projetado num espaço e num tempo orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo) (BRANDÃO, 2012, p. 59).

A noção de sujeito pressupõe, portanto, o (re)conhecimento e a incorporação do outro – o que faz do sujeito um ser heterogêneo. E se o sujeito é marcado pela heterogeneidade, é porque o discurso e a língua, igualmente, também são.

### **3.3. As heterogeneidades discursivas:**

Os efeitos de sentido, isto é, os discursos, ecoam nos sujeitos independentemente de suas vontades. Faz parte do “jogo da língua que se vai historicizando aqui e ali, indiferentemente” (ORLANDI, 2013, p. 32). A interdiscursividade não é senão esse “jogo da língua”, no qual outros dizeres e muitas vozes, enfim, o *outro*, se fazem coexistir nas formações discursivas. De acordo com Ghiraldelo (2002, p. 38),

É a partir dessa ideia de cruzamentos de discursos entre duas ou mais formações discursivas que a noção de ‘interdiscurso’ é delineada na Análise de Discurso, no que se convencionou chamar de segunda fase, embora, já na primeira fase, tenha sido pronunciada tal noção com a de “já dito” [...]. A partir das pesquisas da segunda fase da Análise de Discurso, é que a teorização da noção de “interdiscurso” ganhará vigor, quando se passa cada vez mais a considerar a heterogeneidade das próprias formações discursivas [...] (GHIRALDELO, 2002, p. 38).

Para Orlandi (2013, p. 32), “A observação do interdiscurso nos permite [...] remeter o dizer [...] a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos [...] ideológicos”. De fato, o sujeito, apesar da aparência de neutralidade e de transparência da língua, não é o único em seu dizer, e o surgimento do *outro*, de outros sentidos, de outros efeitos ideológicos, está na sua memória discursiva, podendo vir à tona, sob determinadas condições de produção do discurso, ou não. “Disso se deduz que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo”, conclui Orlandi (2013, p. 32).

Essa relação entre o “já-dito e o que se está dizendo” caracteriza os dois níveis discursivos de que falou Brandão (2012), o intradiscursivo e o interdiscursivo. Ou seja: duas nuances da heterogeneidade discursiva que, nas palavras de Orlandi (2013, p. 32-33), são as responsáveis por relacionar “a constituição do sentido e sua formulação”. Apoiando-se ainda nas ideias dessa última autora, o interdiscurso compreende todos os já-ditos, esquecidos ou não; já o intradiscurso deve ser compreendido como o que se diz em determinado momento e de acordo com as condições dadas. Desse modo, os dizeres são/estão determinados pela relação que o sujeito estabelece com o interdiscurso e “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 33). A palavra “mulherzinha”, por exemplo, permitiria tornar mais clara a diferença entre os dois conceitos:

- (i) *Ana, como você cresceu, está uma mulherzinha.*, uma tia dizendo à sobrinha depois de muito tempo sem a encontrar;
- (ii) *Que isso, sou um homem de sorte, tenho uma mulherzinha em casa me esperando.*, um homem, entre amigos, em tom jocoso, e outro homem, entre amigos, em tom sério;
- (iii) *Você é mulherzinha, não sabe nem jogar futebol.*, um menino a outro.

O efeito de sentido de “mulherzinha” em (i), num primeiro momento, pode ser o de “crescida”, “estar grande ou desenvolvida física e psicologicamente”; esse é o sentido intencional que a tia quis dar à palavra no momento em que reencontra a sobrinha, podendo ser na festa de aniversário da menina, por exemplo, ou seja, naquelas condições de produção do discurso. O enunciado *Ana, como você cresceu, está uma mulherzinha.*, então, é o discurso manifestado em nível intradiscursivo, ou no intradiscurso – o outro da tia é a sobrinha. Ao mesmo tempo, está em operação nessa materialidade, também, o nível interdiscursivo, pois o sentido de “crescida”, de “mulher em miniatura”, foi recuperado da memória discursiva do sujeito tia, a partir do que os outros disseram, para ser dito. Contudo, esse efeito de sentido, intencional, não é o único presente no discurso da tia. Sem que ela, enquanto sujeito, se dê conta, nos seus dizeres, várias formações discursivas/ideológicas esquecidas estão atuando, entrecruzadas pelas relações de poder e relacionadas ao interdiscurso, quais sejam, para citar algumas: a menina pode estar vestida com graça e delicadeza – mulheres se “enfeitam”; a sobrinha poder estar quieta, sentada comportadamente – das mulheres esperam-se determinados comportamentos ou “modos”, como elegância ou invulgaridade na disposição do próprio corpo ao se sentar; a menina pode estar maquiada – maquiagem, principalmente em tons fortes, deve ser reservada às mulheres adultas; a menina articula bem as ideias e as palavras, demonstrando um vocabulário incomum para a idade – mulheres não dizem palavras deselegantes ou de baixo calão ou, ainda, como os pais transformam seus filhos em miniaturas de adultos ou como a sobrinha é sozinha, fala assim por não ter irmãos ou por não conviver com outras crianças, impedida pela mãe. Como ocorre em (i), também em (ii) e (iii) operam os ditos (por outros) e os não-ditos (também por outros) na relação entre intradiscurso e interdiscurso, mas é neste último que “o conjunto de formulações feitas e já esquecidas [...] determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2013, p. 33). O *outro* é inseparável do sujeito, e é o discurso, na sua heterogeneidade, que evidencia a existência dele.

A noção de heterogeneidade, objeto de pesquisa de Authier-Revuz (1990), permite a percepção da presença do *outro* nos discursos. A autora propõe duas

formas de heterogeneidade: a *heterogeneidade mostrada* e a *heterogeneidade constitutiva*.

A heterogeneidade mostrada, como explica Ghiraldelo (2002, p. 40), “constitui-se em traços explícitos, como a citação, os discursos direto e indireto, entre outras formas, no fio do discurso de dizeres outro”. Ou seja, neste tipo de heterogeneidade a(s) voz(es) do(s) outro(s) está(ão) explicitada(s) no discurso do sujeito, podendo ser identificada através da materialidade linguística. Já a heterogeneidade constitutiva é menos explícita e se caracteriza por ser “inerente a todo discurso”, como afirma Ghiraldelo (2002, p. 40), isto é, ela é condição para a existência dos discursos e, por conseguinte, condição para a existência dos sujeitos; a heterogeneidade constitutiva é, portanto, o interdiscurso.

Conforme Authier-Revuz (1990), o sujeito carrega consigo a ilusão básica de autonomia e consciência acerca de seu discurso, embora ele seja, na verdade, dividido entre consciente e inconsciente.

No nível do inconsciente está o interdiscurso – o esquecimento nº 1 proposto por Pêcheux (2014) e a heterogeneidade constitutiva descrita por Authier-Revuz (1990). Nesse nível, o sujeito não tem controle do que diz, mas diz, pois aparece no seu dizer, na superfície linguística.

Já no intradiscurso, no nível consciente, estão o esquecimento nº 2 de Pêcheux (2014) e a heterogeneidade mostrada de Authier-Revuz (1990). Nesse nível, “mais superficial” que o outro, o sujeito “tem um certo controle” do seu dizer. Por exemplo, uma frase que volta e meia se escuta: um homem aqui do Sudeste diz “fulano é de Pernambuco, mas é trabalhador que só”; ou “fulana é mulher, mas corajosa que só!”. No nível “consciente”, o sujeito organiza a frase, escolhe as palavras que vai usar, a ordem delas no enunciado, procura enfatizar que o fulano é trabalhador e de onde vem etc.; Ao fazer isso, o sujeito tem a ilusão de ter controle total sobre o que diz; no nível inconsciente lhe escapa o “mas” que mostra seu preconceito com as pessoas de Pernambuco (ou do Nordeste todo), ou com as mulheres. Em muitas conversas, a pessoa que emprega o “mas” nessa condição nem se dá conta do que falou, do que transmitiu, que poderá ou não ser percebido, dependendo do seu interlocutor. E os dois níveis – inconsciente e consciente – estão

na superfície linguística, na frase dita. Nesse caso, é o “mas” o desencadeador que claramente mostra esses dois níveis e o preconceito do falante em relação à origem geográfica e ao gênero das pessoas sobre as quais se fala.

Refletindo sobre a questão do sujeito descentrado e apoiando-se em pressupostos de estudos linguísticos – como a *polifonia* e o *dialogismo*, de Bakhtin (2011) – e em estudos psicanalíticos de Lacan apresentados por Freud, como conta Ghiraldelo (2002), Authier-Revuz (1990), que fez parte do grupo de pesquisadores de Michel Pêcheux, esboça seu conceito de heterogeneidade segundo a concepção de que a produção e o efeito de sentido estão não só fora do controle como também fora do alcance do sujeito, pois “Sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas”, destaca Authier-Revuz (1990, p. 28) para, na sequência, explicar: “é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da ‘pontuação do inconsciente’” (Authier-Revuz, 1990, p. 28).

É preciso, portanto, através da interpretação, deslocar-se do enunciado, uma vez que ele não esgota em si o dizível, rumo ao que pode ser exprimido. Se a língua é heterogênea, também o são os sentidos e os discursos, como se viu. Neles, assim como no sujeito, a palavra exerce privilégio e poder, apesar de coexistirem sempre a ilusão, a tentativa e a possibilidade de controle, como ocorre nos discursos sobre a sexualidade, por exemplo.

Esta dissertação apoia-se neste pressuposto, por isso são de grande valia as categorias *discurso*, *ideologia*, *sujeito*, *formação discursiva/ideológica* e *heterogeneidades constitutiva e mostrada* discutidas anteriormente. São elas que, ao lado de outras noções, como *memória discursiva*, *interdiscurso* e *não-ditos*, permitem o trabalho com o sentido para além da forma ou do conteúdo de um texto; um sentido que não se traduz, mas se produz, na e pela interligação entre ideologia, história e linguagem.

No domínio destes conceitos teóricos, o *corpus* de pesquisa é descrito, no item seguinte, a partir do delineamento e do recorte do objeto – procedimento que pressupõe não só considerar a transformação de uma superfície linguística em uma

formação discursiva/ideológica dada, como, também, vai requerer, no capítulo seguinte, a retomada constante dos princípios da AD para a (re)construção do próprio corpus e um gesto não-linear de leitura dele.

### **3.4. O corpus da pesquisa:**

A eleição dos textos jornalísticos como artefato de investigação respalda-se não somente no reforço da importância da imprensa como mecanismo garantidor de uma sociedade democrática, por promover o acesso livre à informação, mas, principalmente, por se entender que a mídia exerce um papel mais contundente, o de propiciar o contato com o diferente e, portanto, com discursos outros que não sejam o de similaridade ou padronização de comportamentos, culturas e formas de organização social, provocando, de modo salutar, o embate do indivíduo com o diferente de si. A mídia, e por conseguinte os textos jornalísticos, tornaram-se, nessa sociedade repleta de imbricações tecnológicas, terreno fértil para a “construção de novos regimes de verdade sobre quem somos ou sobre quem estamos nos tornando”, conforme afirmam Lopes & Fabrício (2002, p.24). Ainda de acordo com estas autoras,

[...] a mídia é o lugar em que as vertigens identitárias se fazem mais palpáveis e mais acessíveis, ao trazer a alteridade para mais perto de nós no chamado mundo globalizado. Enquanto, em um passado não muito distante, era preciso viajar para encontrar a diferença ou o que é diferente de nós mesmos, nos desestabilizando e nos fazendo perguntar quem nós somos, esse processo hoje em dia adentrou nossa casa pelos meios de comunicação de massa e nos faz repensar quem somos e quem é o outro nos discursos que a mídia faz circular. Tais discursos tornam possíveis outras experiências identitárias que diretamente influenciam nossa construção discursiva ou, pelo menos, tornam possível compreender outras formas de sociabilidade.

Esses processos nos possibilitam, em princípio, soltar as amarras que nos prendiam à vida local – do mundo da família, da igreja, do trabalho – e nos colocam rapidamente diante de outros modos de viver a vida social que podem apresentar alternativas não contempladas dentro dos limites em que vivíamos localmente (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p.24).

Tomando-se os textos jornalísticos impressos como material para investigação vislumbra-se a possibilidade, portanto, de averiguar os discursos hegemônicos presentes, possivelmente, nesses textos quanto à questão da identidade de gênero e à sexualidade, no contexto das discussões educacionais, uma vez que sexualidade e gênero, na maioria das vezes pautadas erroneamente pelo senso comum, são questões entrelaçadas e, sobretudo, por se perceber que cada vez mais “muitos discursos antes típicos do domínio da vida íntima e privada (notadamente aqueles que se referem à sexualidade), e que não vislumbravam a heterogeneidade de que somos feitos, são agora colocados em público na mídia contemporânea” (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p.24).

Será objeto da análise cerca de duas dezenas de textos da esfera jornalística, entre reportagens, notícias e artigos. A pretensão é não analisar o discurso midiático, mas os dizeres dos sujeitos entrevistados pelos jornalistas. Todavia, como se disse, trata-se de uma pretensão, já que ao tomar estas categorias textuais, considerando o universo de que são extraídos, estará se fazendo, de alguma forma e inevitavelmente, análise de uma modalidade discursiva. Um discurso não está alheio, nem pode ser considerado como tal, às formações discursivas às quais pertence.

Desse modo, são os discursos presentes na materialidade linguística dos textos jornalísticos que poderão – é o que se pensa – mostrar as formações discursivas que atravessam as palavras ditas e não-ditas e, em última instância, mostrar o que somos, a partir do sexo. Segundo Foucault (2015, p.86), “A questão sobre o que somos, em alguns séculos, uma certa corrente nos levou a colocá-la em relação ao sexo. Nem tanto ao sexo-natureza (elemento do ser vivo, objeto para uma abordagem biológica), mas ao sexo-história, ao sexo-significação, ao sexo-discurso”.

Ao que parece, uma leitura rasa dos textos eleitos aqui para análise revela o sexo tomado como lugar a partir do qual nos explicamos, como antes, conforme narra Foucault (2015). Mais: nestes textos parece ser retomada a vertente apontada pelo autor como medida para explicação sobre nós mesmos, porém num jogo discursivo no qual o “sexo-discurso” apropria-se do “sexo-natureza” como argumento, o que não é de todo um mal, pois

Embora tais discursos muitas vezes tenham rompido as fronteiras entre o público e o privado, sua veiculação na mídia, além de aumentar o sentido de vertigem da contemporaneidade, tem, por outro lado, colaborado também para tornar visível a fragmentação e a diversidade de nossas vidas. (...) tal processo ajuda na compreensão da diferença dentro de nós mesmos, ao possibilitar nossa construção identitária em outras bases [...] (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p. 24-25).

Daí a importância de tomarmos as mídias impressas como objeto a ser pesquisado segundo um movimento duplo de trazer à tona que se esconde para, concomitantemente, contribuir para uma mudança nos paradigmas que estão postos, que parecem, falsamente, ordenar o mundo e deixá-lo sob controle, enquadrado às amarras de sempre – frente ao suposto descontrole pelo qual passa a civilização pós-moderna.

Segundo Lopes & Fabrício (2002), só “podemos conceber um mundo sob controle se balizarmos nossas compreensões do significado e da vida social por parâmetros unidimensionais, homogêneos e unitários, à custa da não-percepção da heterogeneidade e da diferença” (p.26). E estas, por sua vez, podem ser percebidas (ou ocultadas) através da/pela linguagem, pois é na linguagem que as relações de poder que envolvem os indivíduos são construídas e podem ser desconstruídas e reconstruídas. As sociedades atuais, sobretudo as ocidentais, não estão desgovernadas, pois à medida que

[...] entendermos a linguagem como o lugar da previsibilidade, da indeterminação e dos efeitos de poder que nos constrói de várias formas, as ideias de descontrole, de incerteza e de insegurança não ganharão relevo. Se somos quem somos nos discursos

em que circulamos, o ideal de segurança e estabilidade que costuma pautar nossas próprias identidades sociais (gênero, sexualidade, raça, por exemplo) não tem mais sentido. São construções sociais cuja validade é contingencial e definida pelas regras que subjazem aos jogos da linguagem em que atuamos (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p. 26).

A respeito da linguagem, colocando-a em discussão, Orlandi (2013) a compreende como dispositivo mediador entre o homem e a realidade na qual ele está inserido, sendo esta realidade apresentada nas duas faces, a social e a natural. Mediar pressupõe movimento, portanto, se o mundo social e natural é mediado pela linguagem, então não há desgoverno ou descontrole, há movimento, conforme salientam Lopes & Fabrício (2002, p. 26-27):

[...] o mundo não está em descontrole. O mundo é descontrole; é puro movimento, não podendo ser fixado. As mudanças de natureza cultural, social, política e tecnológica que temos vivido nos últimos anos têm acelerado esse sentido de “desgoverno” e têm feito com que chegue mais perto de nossa vida cotidiana, questionando as lógicas sob as quais agíamos. Cabe a nós construirmos outros modos de viver a vida social ou outros discursos sobre quem somos para lidar com esse efeito de “vertigem” de maneira mais ética, gerando práticas sociais menos aprisionadoras e paralisadoras para nós mesmos e para os outros que nos circundam [...].

Novas práticas sociais, por conseguinte, serão possíveis se se toma consciência das relações de poder que circundam os discursos postos na e pela sociedade, sobretudo os discursos em torno da sexualidade, marcadamente repressivos, como apontado por Foucault (2015). Por isso, “entender a vida social e a natureza constitutiva do discurso no mundo contemporâneo sob esse novo ângulo parece ser uma tarefa importante para a área de Estudos da Linguagem” [...] (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p. 27).

O corpus da pesquisa constitui-se a partir da reunião e análise dos seguintes textos, cujos títulos e datas de publicação dão a dimensão da “polêmica”:

- 1) 10/06/2015 - “Emenda tira trechos do plano de educação e causa polêmica”, por Rogerio Waldrigues Galindo, jornal paranaense *Gazeta do Povo*;
- 2) 11/06/2015- “Católicos e evangélicos em cruzada contra a palavra gênero na educação”, por Talita Bedinelli, jornal *El País*;
- 3) 11/06/2015 - “Sob pressão, Câmara de SP tira palavra 'gênero' de plano de educação”, por Paula Sperb, jornal *Folha de S. Paulo*.
- 4) 18/06/2015 - “Arquidiocese critica meta do Plano Municipal de Educação que trata da diversidade de gênero”, por Luísa Martins, jornal *Zero Hora*, Porto Alegre;
- 5) 19/06/2015 - “Controvérsia no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre”, sem autoria, *Todos pela Educação*;
- 6) 19/06/2015 - “Comissão da Câmara de SP aprova plano sem discutir gênero nas escolas”, por Carolina Dantas, Portal *G1*;
- 7) 22/06/2015 - “Em votação sobre PME, CMM derruba inclusão de igualdade de gêneros em escolas de Manaus”, sem autoria, jornal *Em Tempo*;
- 8) 23/06/2015 - “‘Gênero’ sai do Plano de Educação”, por Vinicius Lousada, Portal *JCNET*, Bauru/SP;
- 9) 23/06/2015 - “Com debate sobre gênero, Plano Municipal de Educação é aprovado em Curitiba”, por Lucas Gabriel Marins, Portal *UOL Educação*;
- 10)23/06/2015 - “Sem ensino sobre gênero, Plano Estadual de Educação é aprovado”, por Juliano Rodrigues, jornal *Zero Hora*;
- 11)24/06/2015 - “Bancada evangélica da Câmara justifica que teme que ‘homossexualismo seja ensinado nas escolas’”, por Roberta Tavares, jornal *Tribuna do Ceará*;
- 12)24/06/2015 - “Câmara aprova Plano de Educação sem referências a gênero, em Macapá”, por Jéssica Alves, Portal *G1*;
- 13)24/06/2015 - “Proposta de educação inclusiva LGBT gera polêmica em Macapá”, por Abinoan Santiago, Portal *G1*;
- 14)24/06/2015 - “Câmara de Fortaleza aprova plano de educação sem metas sobre diversidade”, por Edwirges Nogueira, *Portal UOL Educação*;

- 15)25/06/2015 - “Cidades e Estados excluem referências de gênero dos Planos de Educação”, sem autoria, *Estadão* (jornal *O Estado de S. Paulo*) e Portal *UOL Educação*;
- 16)25/06/2015 - “Com beijaço gay e manifestações, Plano Municipal de Educação é aprovado sem incluir identidade de gênero”, por Vanessa Kannenberg, *Jornal Zero Hora*;
- 17)25/06/2015 - “Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem ‘ideologia de gênero’”, por Patrícia Britto e Lucas Reis, *Folha de S. Paulo*;
- 18)29/06/2015 - “Plano municipal de Belo Horizonte está na berlinda”, sem autoria, extraído do jornal *Estado de Minas* e publicado pelo site *Todos pela Educação*;
- 19)30/06/2015 - “Gestores defendem debate sobre diversidade sexual em plano de educação”, por Thaís Brito, jornal *O Povo*, Ceará;
- 20)14/07/2015 - “Plano de Educação é aprovado em Ituiutaba sem ideologia de gêneros”, por Maurício Fabiano, Portal *G1*;
- 21)19/07/2015 - “Discussão sobre gênero volta à pauta da educação com nova diretriz”, por Flávia Foreque e por Natália Cancian, *Folha de S. Paulo*;
- 22)11/08/2015 - “Em São Paulo, primeiro dia de votação do Plano Municipal de Educação é marcado por atritos sobre a educação sexual”, por Pedro Ribeiro Nogueira, *Portal Aprendiz, UOL*;
- 23)26/06/2016 - “A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica”, por Talita Bedinelli, jornal *El País*;

Todos estes textos são da esfera jornalística, são notícias, reportagens e artigos de opinião a respeito das aprovações dos Planos de Educação, em 2015, pelas câmaras legislativas de estados e municípios brasileiros. Naquela ocasião, segundo se apura a partir desses textos, a menção à palavra *gênero* nos Planos de Educação foi alvo de crítica, discussão e reprovação. Reproduzindo textualmente as falas dos envolvidos na discussão, através dos discursos diretos – ou da manifestação da heterogeneidade mostrada, conforme Authier-Revuz (1990) – os textos selecionados dão uma visão bastante ampla do posicionamento dos parlamentares e outros

entrevistados, na sua maioria religiosos, em relação às questões de gênero. Os textos são considerados, nesta dissertação, a partir de uma perspectiva discursiva, tendo em vista que só assim é possível a compreensão de que eles resultam da interação social e, como se disse, o social é mediado pela linguagem, sendo essa mediação, segundo Orlandi (2013), o discurso.

A opção pelo texto jornalístico se justifica pelo fato de ser este gênero discursivo imbricado de vozes as mais diversas e pelo fato de que se pode conseguir um panorama mais abrangente e imediato das discussões em torno dos Planos de Educação. Não fosse pela mídia, o acesso a discussões só seria possível estando presente nas reuniões parlamentares – o que é impossível dadas as dimensões geográficas do país – ou por meio de vídeos das sessões disponibilizados em plataformas virtuais como *YouTube*, por exemplo. Para a composição do corpus, os textos da esfera jornalísticas oferecem acesso mais fácil e simplificam a forma de coleta, até mesmo porque a divulgação deles, sem dúvida, é mais ampla. A escolha destes textos, contudo, não quer dizer que o objetivo seja analisar o “discurso midiático”, como se ressaltou antes, mas através dele chegar às opiniões dos que decidem os Planos de Educação. Certamente é preciso considerar, ainda, que o que é dito por um entrevistado nem sempre é transcrito na íntegra pelos jornais, ou incluído no contexto em que foi falado, mas na medida em que é publicado passa a legitimar o que foi dito ou enunciado.

Por fim, vale ressaltar que a leitura do *corpus* não se dará horizontalmente, ou seja, em extensão, do início ao fim do texto, tentando compreender o que ele “diz” – mesmo porque não são os textos em si, nem suas formas nem seus conteúdos considerados no todo, que importam nessa dissertação; são, como se disse, os dizeres dos sujeitos entrevistados, materializados linguisticamente na forma de discursos diretos, ou *heterogeneidades mostradas*, que interessam. Se assim fosse feito, seria um trabalho em vão, pois os discursos são incompletos e, por isso mesmo, em AD, o que se tem por princípios são o reconhecimento da natureza incompleta dos discursos e a certeza de que, no procedimento analítico, recorrer constantemente às categorias teóricas, no vai e vem do processo

descrição/interpretação considerado nos seus níveis intradiscursivo e interdiscursivo, não só é necessário como é a essência desta disciplina.

Por ser heterogêneo e extensivamente assinalado pela história e pela ideologia, talvez os dizeres a seguir, produto da submissão do *corpus* descrito à análise, em princípio, e por princípio, não tragam novidades, mas certamente mostrarão como os discursos funcionam; e como eles funcionam, dadas aquelas condições de sua produção – aprovação, em 2015, dos planos estaduais e municipais de educação – em torno da *questão de gênero*.

## Capítulo 4

### **Os sujeitos, seus dizeres, os discursos no contexto das aprovações, em 2015, dos Planos de Educação de estados e municípios brasileiros**

Para se entender *discurso*, é preciso, como se fez nos capítulos anteriores desta dissertação, buscar a compreensão acerca das noções de *sujeito* e de *sentido* como categorias heterogêneas e pelas quais atravessam a história e a ideologia. Do mesmo modo, é preciso ter em mente que a língua não é uma estrutura ou apenas e simplesmente um sistema, como bem assinala Pêcheux (2014). O discurso, no entendimento que se deve ter dele – pelo menos na análise que se empreenderá nas próximas páginas, segundo os limites da AD de linha francesa – deve ser tomado como um conjunto de ideias sobre as quais pesam, incontestavelmente, o inconsciente e nas quais a memória do dizer, ou seja, o interdiscurso, ou memória constituída social e historicamente, ecoa.

Nesse sentido, os dizeres, neste capítulo – e na dissertação como um todo – não têm a pretensão de se tomarem como únicos, tampouco têm sentidos únicos; eles permitirão, tem-se consciência disso, uma multiplicidade de leituras. Todavia, eles pretendem se fazer ouvir, ainda que alguns sentidos tenham lhes escapado quando sobre eles se pensou, erroneamente, ter autonomia; faz parte do indivíduo que discursivamente se vê na condição de sujeito.

O *corpus* de pesquisa não foi analisado como textos, como já se adiantou no capítulo anterior, e se reitera. Nem os textos que o compõem, separados por critérios temporais, geográficos ou de conteúdo, já que eles, enquanto formação discursiva/ideológica que se tornaram, nesta dissertação, só podem ser lidos – e ter os discursos que materializam interpretados – agrupadamente, conforme certas regularidades discursivas que neles se percebeu.

#### **4.1. Identidade de gênero ou ideologia de gênero?**

Em 2015, estados e municípios, a partir de discussões em conferências, votaram, transformando em lei, os seus Planos de Educação para os próximos dez anos. Contudo, apesar da importância desses documentos para a Educação do país, a preocupação de parlamentares e de segmentos religiosos reduziu-se à eliminação das metas cujo objetivo fosse propor, no ambiente escolar, a reflexão e a discussão sobre as relações de gênero – tema de suma importância se se quer combater a evasão e a exclusão escolares e garantir uma educação para toda a população. Assistiu-se, assim, a uma verdadeira caçada à palavra *gênero*, praticamente novas Cruzadas foram engenhadas Brasil afora, nos pequenos e grandes municípios, e nos estados.

Em linhas gerais, a proposição da discussão de gênero na Educação é motivada pela urgente necessidade de garantir a todas as crianças, meninas e meninos, condições iguais de permanência na escola e de desenvolvimento escolar. Assim como outras formas de diferenciação social, como as baseadas na raça, por exemplo, ou no poderio econômico e até mesmo segundo a origem geográfica, as desigualdades que gravitam em torno do gênero são perniciosas, encontram-se no bojo da Educação e devem ser combatidas pela escola, caso contrário a desigualdade nas relações entre as pessoas, que pode levar à submissão, tende a se perpetuar e o exercício pleno da cidadania é impedido, corroborando a prática e a manutenção de um poder impositivo.

As metas que previam a discussão e a promoção da igualdade de direitos entre homens e mulheres, objetivo primeiro da discussão de gênero, foram suprimidas da maioria dos Planos de Educação, sem que a discussão se travasse no campo pedagógico e sob alegações diversas, a maioria evocando “a família” e consoante o temor de se “ensinar o homossexualismo” na escola. No município de São Paulo, por exemplo, após o texto do Plano ser aprovado, na Câmara, pela Comissão de Educação, quando chegou à Comissão de Finanças e Orçamento, os

vereadores travaram a aprovação até que fosse retirada, por emendas, qualquer menção a *gênero*. Este exemplo não deixa dúvidas quanto às imbricações entre discurso e poder, tão bem assinaladas por Foucault (2013, 2015), segundo as quais a linguagem não tem como não ser vista como mecanismo de coerção, controle e, acrescenta-se, exclusão social.

As discussões em torno da aprovação dos Planos de Educação foram ganhando notoriedade a partir do mês de junho de 2015. Como se verifica pelas reportagens impressas, à medida que o mês avançava, acirravam-se as discussões, pois as câmaras legislativas e de vereadores tinham como prazo final para aprovação o dia 24 de junho. As primeiras reportagens mostram entrevistados, contrários às metas de discussão de gênero, fazendo uso da expressão “identidade”; porém, a partir sobretudo de cartas redigidas por autoridades católicas, o termo “ideologia” passa a ser usado de modo não só eloquente como indiscriminado, por políticos, partidários e até jornalistas. Em matéria do portal *G1*, por exemplo, no corpo do texto, sem que seja fala de algum entrevistado, ou seja, redigido por jornalista, lê-se:

**(1) Já o antigo relator do projeto, Ricardo Nunes (PMDB) disse que a ideologia de gênero não pode ser incluída porque [...] (G1, 19/06/2015).**

A criação da expressão “ideologia de gênero” sinaliza claramente uma forma de exercício de poder, segundo a ótica foucaultiana, ou seja, não no sentido dicotômico – o de que um segmento tem o poder e o outro não, mas no sentido de manobrar, como explica Louro (1997):

Foucault desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder – e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, “capilarmente”, se constitui por toda a sociedade. Para ele, o poder deveria ser concebido mais como “uma estratégia”; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e

transmite) ou do qual alguém se “apropria” (LOURO, 1997, p.38).

Por isso, é preciso não ser inocente quanto à “torre de babel criada”, com licença para usar uma expressão feita, e na qual se envolveram os personagens no avançar das discussões, considerando-as a partir da compreensão da “linguagem como o lugar da previsibilidade, da indeterminação e dos efeitos de poder que nos constrói de várias formas” (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p.26). Ademais, a linguagem serve ao propósito de comunicar e também ao de não comunicar, como afirma Orlandi (2013). A autora explica que “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2013, p. 21).

Mas, o que se pode entender por *identidade de gênero*, afinal? Para dar resposta à pergunta, é preciso retomar o conceito de *gênero*, conforme discutido no segundo capítulo desta dissertação. Butler (2016) comenta que, tradicionalmente, o movimento feminista, pelo menos no decorrer do século passado, aponta *gênero* como uma categoria construída culturalmente e, portanto, distinta da categoria *sexo* – que se constrói segundo parâmetros biológicos e, convencionalmente, binários. A autora, todavia, ressalva que esta é uma diferenciação bastante reducionista por desconsiderar a multiplicidade a que está sujeita a categoria *gênero*, haja vista que “A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo, ou é por ele restrito” (BUTLER, 2016, p. 26).

Propondo uma reflexão sobre o uso simplista do conceito de *papéis* masculinos e femininos, e posicionando contrária a ele, Louro (1997) também aponta como uma concepção imprópria e reducionista, sobretudo porque “Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. A autora propõe que *gênero* deve ser compreendido como elemento constituinte e, ao mesmo tempo, constituidor da identidade dos

sujeitos. Para ela, “Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o.” (LOURO, 1997, p. 25). Não obstante, abrem-se parênteses para alertar que a identidade de gênero, assim como outras categorias de identidades sociais exemplificadas por Louro (1997) na citação acima, são heterogêneas, conforme assinalam Lopes & Fabrício (2002, p. 16):

[...] a aparente homogeneidade das identidades sociais (gênero, raça, sexualidade, classe social, etc.) é operacional. Ser branco, de acordo com essa abordagem, seria um processo contínuo de se posicionar discursivamente como tal frente ao outro e ser ratificado por ele – o que não exclui o fato de a branquitude poder ser construída em outras bases.

É o que ocorre, também com a identidade de gênero, que não pode ser entendida homogênea e, tampouco, considerada imune a processos inconscientes e socioculturais.

Em face das distinções feitas até aqui, observa-se que Foucault (2015) dialoga com os autores citados anteriormente, uma vez que para o filósofo a sexualidade deve ser compreendida “como uma ‘invenção social’, ou seja, ele entende que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’.” (LOURO, 1997, p.26)<sup>3</sup>. E como a sexualidade pode ser exercida de vários modos pelos sujeitos, faz-se pertinente, também, caracterizar *identidade de gênero* e *identidade sexual*. Recorre-se a Louro (1997) para esta distinção:

Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas *identidades de gênero* (LOURO, 1997, p. 26).

---

<sup>3</sup> Foucault (1998)

Embora impliquem em fenômenos diferentes, identidade sexual e identidade de gênero frequentemente se confundem, mesmo porque não é possível não considerar a relação de reciprocidade entre elas:

Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. [...] As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 27).

Ao se apropriarem da expressão *ideologia*, em lugar de *identidade*, os sujeitos estão astuciosamente utilizando a linguagem segundo o propósito de não comunicar. Pode-se inferir de seus discursos, a estratégia de levar o locutor a entender a proposta da discussão de gênero como uma espécie de doutrinação a que supostamente estariam sujeitos, indefesamente, os alunos das escolas brasileiras. “Ideologia de gênero”, portanto, é uma expressão criada, sem respaldo científico, com o intuito evidente de desqualificar o debate acerca das questões de gênero.

Revela-se exemplar, nesse sentido, o depoimento do deputado estadual Leandro Genaro (PSB), de Minas Gerais, em entrevista à Folha de S. Paulo:

**(2) [...] ideologia de gênero é uma praga que veio do marxismo, passa pelo feminismo e visa destruir a família tal qual nós a conhecemos (Folha de S. Paulo, 25/6/2015).**

A que ideologia refere-se o deputado? Sob a perspectiva da AD, não se vê a ideologia “como conjunto de representações, como visão de mundo ou como

ocultação da realidade”, como alerta Orlandi (2013). Para a autora, “Não há aliás realidade sem ideologia” e esta é condição para a produção de sentido, uma vez que “Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que faça sentido” (ORLANDI, 2013, p. 48). Não há produção de discurso que não seja mediado pela ideologia, portanto.

Porém, a ideologia de que fala o deputado baseia-se em outros pressupostos, pois sua fala, assim como outras que serão descritas nesta seção, leva a considerar ideologia como mecanismo doutrinário, como um estratagema para converter pessoas, devendo, por isso, ser visto como algo danoso e sobre o qual paira um grande perigo. Não é de forma pueril que ele, como meio de alertar para o “perigo”, constrói sua definição segundo o percurso histórico que supõe ter sido o da “ideologia de gênero”, fazendo alusão ao marxismo e ao feminismo como forma de comprovar a “ameaça” iminente e, como se disse, desqualificar *gênero* como uma categoria de caráter analítico e científico.

Segundo Orlandi (2013, p. 48), “nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente”. Assim, ao invocar o marxismo como origem da “ideologia de gênero”, como quer o entrevistado, o que ele pretende, equivocadamente, é aconselhar as pessoas a, sequer, cogitar falar sobre identidade de gênero. Residem aí os três elementos de que fala Orlandi (2013), no processo de construção do discurso: a língua, a história e a ideologia. A expressão *marxismo* remete, grosso modo e inevitavelmente, por questões históricas, à questão das lutas de classes, e é um erro não considerar aí as imbricações sociais e “os fios capilares de relações de poder que nos atravessam, em várias direções” (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p.13)<sup>4</sup>. Eis a ideologia por trás da *ideologia* (de gênero).

---

<sup>4</sup> Foucault (1979)

As categorias memória e esquecimento permitirão avançar mais na análise. Segundo Orlandi (2013, p.49), “O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá”. A autora exemplifica: “é justamente quando esquecemos quem disse ‘colonização’, quando, onde e por quê, que o sentido de colonização produz seus efeitos” (ORLANDI, 2013, p.49). Assim também se processam os efeitos produzidos por “marxismo”, sobretudo se se considera o contexto de veiculação do discurso do deputado, um jornal, cujo público leitor é variado e amplo. Em essência, o sentido de marxismo se dá em torno de uma crítica ao capitalismo; o parlamentar, em seu discurso, evidencia seu posicionamento a favor do capitalismo, então. Por apontar as mazelas do sistema capitalista, o marxismo implica em apontar as desigualdades entre as classes, sobretudo trabalhadoras, incluindo-se os camponeses. Para estes, nada mais temível para a lavoura que uma praga. Fecha-se a análise deste trecho, portanto: uma praga é uma maldição, de grande dimensão e de proporção coletiva, podendo levar à calamidade econômica.

Ao aconselhar a discussão em torno da identidade de gênero, o que os Planos de Educação propunham não era a doutrinação, ou a conversão, como querem fazer supor os contrários. Como se disse em momento anterior, gênero é um conceito a partir do qual se analisa e se descreve socialmente o mundo, haja vista “que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p. 22). Desse modo, quando, sob o prisma da Educação, se fala em gênero, o que se quer é o rompimento com a hierarquia que rege as relações sociais, através do debate e da reflexão mediado por uma práxis pedagógica consciente. Todavia, ao promoverem a substituição do termo *identidade* por *ideologia*, desqualificam o debate, como se disse, passando a ideia de que discutir gênero é disseminar uma “ideologia” que teria como objetivo corromper “a família tal qual nós a conhecemos”, isto é, a família patriarcal simbolizada pelo casal branco, heterossexual, com filhos igualmente brancos e heterossexuais que devem ser protegidos da ameaça de se “tornarem homossexuais”. O termo “ideologia”, portanto, no contexto discursivo que

se analisa aqui, e pelo que se apurou nas reportagens analisadas, foi uma “invenção” – ou seja, um meio de tentar achar argumentos para convencer e persuadir – de membros da Igreja Católica e ganhou um tom pejorativo ao ser associado à palavra gênero ao formar o sintagma “ideologia de gênero”. Aliás, é preciso destacar a inversão que aí ocorre, pois ideologia, no sentido de doutrinação, só é possível se sustentada por uma crença, por uma fé – prática inerente aos religiosos; transfere-se para o outro, acusando-o, daquilo que se faz, talvez por conhecer tão bem *como* se faz... A ideologia por trás da *ideologia*. Ao contrário disso, o conceito de gênero e o entendimento sobre identidade de gênero têm suas raízes em princípios científicos que sustentam a investigação sobre os processos histórico-culturais que marginalizam as pessoas e as classificam segundo os papéis sociais estabelecidos para homens e mulheres.

Segue o terceiro depoimento, do vereador Romildo Santos (PSDB) que, ironicamente é, presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal de São Paulo:

**(3) Não sou homofóbico, mas essa ideologia pode levar a criança a achar que pode ser menino com menino, menina com menina, três juntos, aí banaliza (Folha de São Paulo, 3/8/2016).**

Não se pode deixar de considerar a fala do vereador sem levar em conta o alerta de Louro (1997). Segundo a pesquisadora, “É importante que notemos que grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade” (p. 25). É nesse sentido que, movido por “preocupações sexuais”, a fala do parlamentar ratifica a sinuosa relação entre sexualidade e poder, tão bem desmistificada por Foucault (2015), que esclarece:

Se a sexualidade se constituiu como domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível; e em troca, se o poder pôde tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas

de saber e de procedimentos discursivos (FOUCAULT, 2015, p. 107).

Lançando mão de um procedimento discursivo de antecipar uma possível argumentação, o vereador adianta que não é homofóbico para, na sequência, questionar, a possibilidade de ser, nas suas palavras, “menino com menino” ou “menina com menina”. Ora, se não se admitir a naturalidade das relações entre indivíduos de mesma orientação e desejo sexuais, não é ser, então, homofóbico? Contradição? Segundo Foucault (2015, p. 109-110),

O que se diz sobre o sexo não deve ser analisado como a simples tela de projeção desses mecanismos de poder. É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes.

A estratégia discursiva do vereador foi a de se adiantar a uma possível acusação, por parte de um interlocutor, de que o parlamentar fosse homofóbico, de modo a amenizar o que seria dito posteriormente, a negação das relações que não fossem as construídas segundo a heterossexualidade. Isso sem se esquecer de quem é o sujeito desse discurso e o lugar do qual ele fala. Ou seja: ao dizer que não é homofóbico, o parlamentar tenta fazer crer que não está deixando de lado a sua função de representação política, mesmo porque, segundo afirma Butler (2016, p. 21), “Obviamente, a tarefa política não é recusar a política representacional – como se pudéssemos fazê-lo. As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder; conseqüentemente, não há posição fora desse campo” [...]. E, por fim, é o caso de se registrar que o discurso presente na fala do vereador senão, como muitos outros, o de reafirmação da heterossexualidade como regra a ser seguida e que serve de medida para a regulação da vida social. Borrillo (2010) explica melhor:

A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão para avaliar todas as outras sexualidades. Essa qualidade normativa – e o ideal que ela encarna – é constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada *heterossexismo*, que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa posição superior (BORRILLO, 2010, p. 31).

Vão ao encontro destas palavras de Borrillo (2010) as palavras de Bordieu (2016, p. 88), para quem, no interior de contextos sociais conservadores, “Realmente, não seria exagero comparar a masculinidade a uma nobreza”. Por isso, “Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização”. (BORRILLO, 2010, p.31).

Foucault (2015) dá-nos uma dimensão mais abrangente ainda, ao narrar que

o aparecimento, no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e “hermafroditismo psíquico” permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de “perversidade” (FOUCAULT, 2015, p. 111).

Por isso, parece completar o depoimento anterior a fala de outro parlamentar, Pastor Elvis Côrtes (SDD), da Câmara de Belo Horizonte, que falou:

**(4) Nos reunimos com o secretário de governo (Vitor Valverde) e ele nos garantiu que não terá. Até agora, não vimos o projeto. Se não der tempo de analisar direito, vamos votar o projeto e a maioria da Câmara é contra a ideologia (Estado de Minas, 29/6/2015).**

Ser contra, nesse caso, é não aprovar o Plano de Educação sem que antes se retire qualquer menção a gênero. E não se pode deixar de observar o tom de ameaça do vereador pastor, exemplo do que Foucault (2015, p. 111) chamou acima

de “avanço bem marcado dos controles sociais”. Ao dizer que se reuniu com o secretário (alguém com mais poder político?) e ao reproduzir as palavras em tom de advertência, o vereador pastor, dadas as condições de produção do seu discurso, comprova e elucida o que afirma Orlandi (2013, p.30), quando esta adverte que “Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]”, sem contar, também, que “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2013, p.30). E, novamente, é preciso atentar para o sujeito do dito, um vereador que também é pastor evangélico – o que pode dizer tanto quanto o seu discurso.

Em uma nota publicada pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cujos trechos foram reproduzidos no jornal *El País*, o bispo da Administração Apostólica Pessoal São João Maria Vianney, do Rio de Janeiro, escreve:

**(5) As expressões gênero ou orientação sexual referem-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 (*El País*, 11/6/2015).**

Nas palavras do bispo, reproduzidas acima, imprime-se o discurso dicotômico homem/mulher, não sem deixar evidente – por desconhecimento? – a tentativa de minimizar a importância da discussão de gênero. Os conceitos de homem/mulher e, por conseguinte, de masculino/feminino dizem respeito ao sexo, são conceitos tratados sob a perspectiva da Biologia. E, ao dizer que “as expressões de gênero”

configuram-se como uma ideologia, o discurso impresso nas palavras do religioso é o de relegar às questões de gênero um caráter não científico ou, na melhor das hipóteses, de menor credibilidade científica que a Biologia. Ademais, essa dicotomia remete à reflexão, também, de que o discurso polarizado serve para encobrir questões como a sobreposição de um sexo a outro num contexto, não se pode deixar de considerar, no qual se evidenciam fortes e tradicionais relações de poder tendenciosamente tidas como naturais. Louro (1997, p. 32) chama a atenção para esta questão quando afirma que “essa eterna oposição binária usualmente nos faz equiparar, pela mesma lógica, outros pares de conceitos, como “produção-reprodução”, “público-privado”, “razão-sentimento”, etc.” – colocação que remete a Foucault (2015), quando este explica que, no século XIX, a sociedade não deixou de falar de sexualidade, como fazia antes, porém ela passou a falar de outra forma, uma vez que a sexualidade, nesta época, confinara-se ao quarto do pai e da mãe e devia ser compreendida sinônimo de reprodução. Mas Louro (1997) vai mais além, e complementa: “Tais pares correspondem, é possível imediatamente perceber, ao masculino e feminino, e evidenciam a prioridade do primeiro elemento, do qual o *outro se deriva*, conforme supõe o pensamento dicotômico” (p. 32).

O pensamento ocidental construiu-se, historicamente, a partir desta dicotomia masculino-feminino, sem a qual muitos empreendimentos econômicos, religiosos e políticos não teriam se erigido com êxito. Embora se possa encontrar na literatura afirmações de que *masculinidade* e *feminilidade* são construtos socioculturais, a reflexão que se impõe deve ser a de pensar sobre a forma como a dicotomia masculino-feminino se constrói, sempre em função do homem, sendo o masculino o padrão cristalizado como natural, conforme reflete Louro (1997, p. 33): “[...] o problema que permanece é o de conceber as diferenças (sejam elas consideradas culturais, sociais, subjetivas) ‘em relação ao homem – sendo ele a medida, o padrão, a referência de todo discurso legitimado’”. Esta é a questão que se impõe, portanto, mesmo porque, conforme afirma Butler (2016), “talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo

sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula.” (BUTLER, 2016, p. 27).

Nesse sentido, o conceito de *identidade de gênero* não só não tem como objetivo encobrir o fato de os indivíduos nascerem do sexo masculino ou feminino como tampouco pode ser tomado pela expressão *ideologia de gênero* criada por religiosos com o objetivo único de cercear a discussão de gênero no ambiente escolar, numa tentativa de coibir a qualquer custo a possibilidade de rompimento com a polarização homem-mulher que, na verdade, se dá em via única, a do masculino. Por isso a importância de se promover discussões em torno das questões de gênero, uma vez que, “os grupos dominados são, muitas vezes capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 1997, p. 33).

A retirada do tema dos Planos de Educação, portanto, é um retrocesso muito grande para a Educação brasileira, pois se deixará de oportunizar discussões que poderiam contribuir para a desnaturalização das relações entre os gêneros e se desdobrariam no enfrentamento da violência contra mulheres e homossexuais, inclusive no âmbito da própria escola, uma vez que alunas e alunos, assim como outras pessoas, que não são submissas aos padrões sociais dominantes heteronormativos, estão vulneráveis a agressões de naturezas diversas e têm suas diferenças convertidas em desigualdades.

Por outro ângulo, a retirada do tema pode surtir efeito contrário, o de colocar em evidência a questão, reforçando a necessidade do tratamento do tema sob a perspectiva escolar. Organismos internacionais e sociedade civil organizada em torno dos direitos LGBT e pela Educação deverão se mobilizar em torno da causa.

## 4.2. Não venha gritar contra a família

A linguagem e os discursos sempre foram importantes, mesmo em civilizações nas quais boa parte da população era escrava, como na Grécia Antiga. Entretanto, nas sociedades ditas democráticas, nas quais os homens, pelo menos nos textos jurídicos, são tidos como livres, essa importância é ainda maior, uma vez que o uso que se faz da linguagem implica no movimento de se posicionar, e posicionar o outro, socialmente; o mundo social se constrói no e *pelo* discurso, que implica a linguagem. Não é outra a posição de Lopes & Fabrício (2002), quando, ao tratar das novas tendências nas pesquisas no âmbito da linguagem, afirmam:

[...] deixamos de lado a pesquisa que vê a linguagem como representativa da vida social para abrir espaço a investigações que compreendem a linguagem como constitutiva da vida social, em que os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente. As identidades sociais são colocadas, portanto, no território da multiplicidade, do dinamismo, da fragmentação e da contradição (Lopes, 2002), sendo abordadas em estudos contextualizados (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p. 13).

Há, portanto, uma identidade social que se edifica a partir do discurso, e analisá-lo sob a perspectiva de uma ação social decorrente de uma formação discursiva permite não só revelar os sujeitos e suas identidades sociais, mas também as ações destes sujeitos no mundo, de modo a denunciar como suas práticas discursivas tendem a ser normalizadoras e repressivas. “E por que o discurso?”, perguntam-se Lopes e Fabrício (2002, p.14). Porque, segundo eles, “o discurso passou a ser central na vida contemporânea (...), já que a relevância atribuída à linguagem no decorrer da modernidade fez com que entendêssemos as

mudanças na vida contemporânea como inseparáveis de nossa linguagem (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p.14)<sup>5</sup>.

Apesar de oportuna, cabe ressaltar que a afirmação de Lopes e Fabrício (2002), citada no parágrafo anterior, concebe “discurso” segundo a corrente denominada “Análise Crítica do Discurso” que, embora parta dos estudos marxistas, não inclui o conceito de “inconsciente”, como faz Pêcheux (2014), a partir da teoria psicanalítica de Lacan e Freud.

Entende-se por gênero as relações desiguais de poder que marcam, historicamente, homens e mulheres e que resultam da construção social do papel masculino e do papel feminino a partir do sexo, ou seja, das características biológicas (aparelhos reprodutores, caracteres sexuais secundários etc.). São quatro frentes, que se interligam e apresentam implicações diretas no reconhecimento ou não da cidadania, contribuem para reforçar a desigualdade nessas relações: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e a dicotomia público x privado.

Nas sociedades ocidentais, talvez mais que em outras culturas, a mulher tem suas práticas sexuais circunscritas à reprodução – o que faz com que nos outros eixos a mulher também fique em posição subordinada em relação ao homem. Assim, é a sexualidade o elemento forjador da desigualdade, por conta de um discurso hegemônico – heterossexual, masculino – que a permeia. Foucault (2015), ao discorrer sobre a história da sexualidade, na transição do século XVII para a era Vitoriana (século XIX, início do XX), afirma que,

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro

---

<sup>5</sup> Fairlough (1999)

das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções (FOUCAULT, 2015, p. 8).

A redução da sexualidade feminina à função reprodutiva tornou mais fácil, então, a dominação dos “segmentos menores” – mulheres, homossexuais – nos diversos aspectos sociais. A dinâmica das relações de poder, na sociedade, se dá a partir da sexualidade, da sexualidade da mulher – ou melhor, do que o discurso hegemônico entende que deva significar ou ser esta sexualidade. Nesse contexto, as demais frentes apontadas acima – reprodução, público x privado e divisão sexual do trabalho – mantém relação de interdependência com a sexualidade e, sem dúvida, incorrem na negação de cidadania plena às mulheres e homossexuais e concorrem cada vez mais para o empoderamento masculino.

A desigualdade entre homens e mulheres faz parte da estrutura da sociedade e institui-se não só social, mas também culturalmente, criando raízes profundas que podem ser percebidas no discurso que legitima a norma e consagra as relações sociais de poder.

Não é por acaso que a maioria das falas recolhidas nas notícias e reportagens para análise, que compõem o corpus desta dissertação, apresentam a palavra *família* na argumentação dos entrevistados. Dos 23 textos selecionados, em dezenove a palavra aparece textualmente, em depoimentos de quatro pessoas diferentes; nos outros textos, a palavra aparece subentendida, pelo menos em uma fala.

Na cultura brasileira, como na América Latina de modo geral, o signo *família* possui uma forte conotação religiosa e social, uma vez que remete, por conta da nossa memória discursiva, à união estável, juridicamente, diga-se de passagem, entre um homem e uma mulher. Entretanto, a realidade parece ser outra: segundo o último Censo do IBGE<sup>6</sup>, cerca de 4,4 milhões dos lares, no Brasil, são compostos por pessoas que se separaram anteriormente ou ficaram viúvas; 36,4% dos casais

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis em <http://censo2010.ibge.gov.br/>

pesquisados não oficializaram a união nem no civil nem no religioso; o divórcio faz parte da vida de 31% dos brasileiros; 16,3% das famílias resultam de um segundo (ou até mais) casamento; cerca de 52,6 mil casais se declarou homossexuais aos pesquisadores; mulheres no comando dos lares contabilizam 32,2%; casais sem filhos somam 20,2% do total.

Embora estas pesquisas oficiais mostrem que os arranjos familiares há muito não se dão mais somente da forma tradicional, o que se percebe é que uma ideologia heteronormativa, patriarcal e sexista, marca transversalmente a palavra *família*.

Em depoimento a um jornal local, o vereador Pastor Gelson Ferraz (PRB), do Ceará:

**(6) Nós estamos dando oportunidade às famílias. Nós não podemos amadurecer precocemente as nossas crianças, quero ter o direito de educar a minha filha e o meu filho [...] (*Tribuna do Ceará*, 24/6/2015).**

Em nota da CNBB enviada ao jornal *El País*, Dom Fernando Arêas Rifan, Bispo da Administração Apostólica Pessoal São João Maria Vianney, no Rio de Janeiro, diz:

**(7) 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 (*El País*, 26/6/2015).**

Outro religioso, o Cardeal Dom Odilo Scherer, Arcebispo metropolitano de São Paulo, em nota enviada ao mesmo *El País*, reafirma a postura da Igreja Católica ao escrever que

**(8) Os legisladores [devem evitar] a ingerência do Estado no direito e dever dos pais e das famílias de escolherem o tipo de educação dos filhos (*El País*, 26/6/2015).**

Os discursos materializados nos depoimentos anteriores, assim como nos outros que se seguirem, devem ser tomados considerando-se as condições nas quais esses discursos se produzem. De acordo com Orlandi (2013, p. 30), as condições de produção de um discurso “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. Para a autora, as condições de produção podem, ainda, ser tomadas em sentido estrito e em sentido amplo. Neste, “as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”; naquele, têm-se “as circunstâncias da enunciação”, ou, como ela mesma explica em outras palavras, “o contexto imediato”.

Não se poderia esperar postura diferente de depoentes cuja formação se tenha dado segundo concepções religiosas conservadoras e arcaicas. O mesmo se pode afirmar se se considera a situação e o ambiente nos quais se encontram esses sujeitos: um Parlamento – instância de governo ou de Estado onde se criam leis e se institucionalizam práticas, enfim, local onde se exercita o poder. Tem-se aí as condições de produção ao mesmo tempo imediata e ao mesmo tempo mais ampla.

As circunstâncias da enunciação, a sessão de uma Câmara de Vereadores, contribuem para que um sujeito, sendo o lugar dele o de Vereador, já se coloque em posição de debate. Entretanto, considerando que o sujeito imprime em seu dizer mais a voz do Pastor que a do Vereador, é fácil perceber o viés ideológico que marca a sua fala: ele associa *gênero* à sexualidade, assim como também o fazem o Bispo e o Arcebispo. Ao contrário do tom indulgente do Vereador Pastor, este último

incute em seu discurso um ar de “aconselhamento”, peculiar do discurso religioso e, ao mesmo tempo, demonstrativo do poder que lhe confere a formação e o cargo ocupado dentro da instituição religiosa à qual pertence; quando ele diz do “direito e dever dos pais e das famílias de escolherem o tipo de educação dos filhos”, não está tratando de concepções pedagógicas, como leva a supor uma leitura menos atenta, mas revelando tão somente o contexto sócio-histórico no qual seu discurso se inscreve: o da intolerância e o do não reconhecimento da diversidade, uma vez que o pensamento dele é de que, deixando às famílias, a ameaça do diferente tende a se dissipar ou se manter sob vigilância e controle. Da instituição religiosa, certamente.

Como afirma Foucault (2015), entre o sexo e o poder, a relação é de repressão. Quando diz “estamos dando oportunidade às famílias”, o Vereador Pastor não só demarca sua posição em relação ao poder, político e religioso, como tenta imprimir na sua fala um certo tom de benevolência ou indulgência, característico das pregações religiosas. Mas “benevolência” só na superfície do discurso, isto é, na materialidade linguística dele, pois na verdade o que ele pretende é garantir a manutenção de um padrão social posto e reafirmar que qualquer “desvio” desse padrão deve ser repreendido, assim como ele repreende a proposição da discussão de gênero no plano de educação objeto da apreciação do Parlamento. A repressão, assim, não se dá no sentido de coibir todo e qualquer discurso sobre o sexo, mas de tentar limitá-lo, de modo a evitar que floresçam sem controle.

As falas dos entrevistados exemplificam bem o fenômeno da “incitação aos discursos”, levantado por Foucault (2015). A partir dos dois últimos séculos, não se condenam os discursos sobre o sexo, antes ocorre um movimento contrário, o de estímulo, uma espécie de estratégia de sobrevivência, sem a qual o discurso hegemônico traduzido nas variadas formas de vigilância social poderia sucumbir. Segundo o autor,

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado,

aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar de sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas isso não passou de contrapartida e, talvez, da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 2015, p. 33-34).

Os “outros discursos” de que fala o filósofo subjazem socialmente, mas são tratados sob outro prisma: há a permissão para se falar de sexo, desde que observadas certas condições de sigilo. Foucault (2015) ainda ressalta que há outros elementos, que ele chamou de “focos”, que também concorrem para a promoção dos discursos sobre o sexo. Entre eles, são citados

[...] a medicina, por intermédio das “doenças dos nervos”; em seguida, a psiquiatria, quando começa a procurar – do lado da “extravagância”, depois do onanismo, mais tarde da insatisfação e das “fraudes contra a procriação”, a etiologia das doenças mentais e, sobretudo, quando anexa ao seu domínio exclusivo o conjunto das perversões sexuais; também a justiça penal, que por muito tempo ocupou-se da sexualidade, sobretudo sob a forma de crimes “crapulosos” e antinaturais, mas que aproximadamente na metade do século XIX se abriu à jurisdição miúda dos pequenos atentados, dos ultrajes de pouca monta, das perversões sem importância [...] (FOUCAULT, 2015, p. 34).

Estes elementos ou “focos” – a medicina, a psiquiatria, a justiça penal, configuram-se como mecanismos de controle produzidos e exercidos pela sociedade com o intuito – exitoso, é preciso que se diga – de filtrar

[...] a sexualidade dos casais, dos pais e dos filhos, dos adolescentes perigosos e em perigo – tratando de proteger, separar, prevenir, assinalando perigos em toda parte, despertando as atenções (...); em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar dele (FOUCAULT, 2015, p. 34).

Por isso a insistência, nas falas de muitos dos entrevistados, no argumento de que a educação sexual deve ser uma prerrogativa familiar. Dom Edmilson Caetano, Bispo de Guarulhos, cidade da Grande São Paulo, estava presente na Câmara

Municipal por ocasião da votação do Plano Municipal de Educação do município e deu entrevista à *Folha*:

**(9) Não sou psicólogo, mas e essa questão do neutro? O que significa para a pessoa essa espécie de dúvida de identidade que venha desde a infância? Acho que a educação sexual deve ser uma questão tratada na família (*Folha de S. Paulo, 29/5/2015*).**

Como estratégia argumentativa, o Bispo inicia se descredenciando de autoridade profissional, ou “científica”, ou intelectual, dizendo não ser psicólogo, a exemplo do que também faz o Vereador Romildo Santos (PSDB), na mesma ocasião, e ao mesmo veículo impresso, ao afirmar, prevendo um possível contra-argumento, não ter preconceito em relação à homossexualidade:

**(10) Não sou homofóbico, mas essa ideologia pode levar a criança a achar que pode ser menino com menino, menina com menina, três juntos, aí banaliza (*Folha de S. Paulo, 29/5/2015*).**

Registra-se que o vereador, ironicamente, é Presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara. Ao se descredenciarem de autoridade e supostamente se destituírem de preconceito para, em seguida, dar nova direção e reafirmar as relações de poder contidas em seus dizeres, tanto o Bispo quanto o Vereador tornam suas falas paradigmas da conduta das “sociedades modernas” observadas por Foucault (2015, p. 39): “O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo”.

A família, a concebida pelos fundamentalistas, garantirá o sigilo e, portanto, a manutenção de um estado, não sendo permissiva, por fim, com a “banalização”, pois, na visão deles até mesmo falar não deve. A palavra “banalizar” carrega

consigo uma conotação mais pejorativa, a de vulgarizar, popularizar, isto é, exprime falta de respeito e de observância aos “bons costumes”; seu uso, portanto, por parte do Vereador, não é inocente. A criança vai “achar que pode ser menino com menino, menina com menina”, e não pode, nem pode dizer (comunicar, tornar comum, banalizar). É imperativo, então, impedir que a escola fale de gênero, de sexualidade, de sexo; é preciso cuidar, encontrar meios, para que não se diga. Não obstante a essas observações, o uso da palavra “banalizar” pode significar, ainda, uma postura de chacota ou deboche por parte do entrevistado.

As tentativas de coibir, a todo custo, a escola de proporcionar discussões acerca das relações de gênero, conforme se depreende das falas dos entrevistados, sinalizam que, para se manter, o discurso hegemônico deva lançar mão do silêncio – usando o “mutismo”, conceito proposto por Foucault (2015), que, de acordo com ele, é um estratagema discursivo segundo o qual “aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar” (p. 30) diz tanto quanto o que de fato é dito. Por isso, o alerta:

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2015, p. 30-31).

O que se depreende da fala de outro Vereador, Carlos Dutra (Pros), da Câmara Municipal de Fortaleza, não é muito diferente:

**(11) Eu vi que estavam inseridas em mais de 150 páginas algumas palavras como ‘identidade de gênero’, que é a pessoa crescer com o pensamento de que é uma outra pessoa. Exemplo: a mulher é uma menina e pode se**

**achar que é um menino, e um menino se achar que é uma menina. No colégio ela vai ser orientada sexualmente, como é que vai ser essa orientação? A gente não sabe (*Tribuna do Ceará*, 24/6/2015).**

Longe da vigilância da família – entenda-se por família a instituição dotada do poder que garanta a perenidade do discurso hegemônico –, o perigo se avizinharia. Desse modo, os discursos em torno do sexo não são repreensíveis, desde que se atente para questões como *quem?*, *onde?*, *como?*, *com que autoridade?* Ou seja: “há uma incitação ao discurso, regulada e polimorfa”, como salienta Foucault (2015, p. 38).

No depoimento anterior, faz-se pertinente, também, destacar a estratégia discursiva do Vereador. No enunciado “Eu vi que estavam inseridas em mais de 150 páginas algumas palavras como ‘identidade de gênero’ (...)”, há uma interrupção da ordem direta dos termos sintáticos, um jogo de linguagem cujo efeito é intensificar a dimensão do “problema” aos ouvidos e olhos do interlocutor: para se referir a *gênero*, o Vereador usa o pronome indefinido *algumas*, seguido de *palavras*, porém essa quantificação, sintaticamente, só é demarcada após a expressão “em mais de 150 páginas”, que foi deslocada. Ora, *cento e cinquenta* causa um impacto muito maior que *algumas*. Com essa construção linguística, o vereador tem a ilusão de se afastar do que diz, como se estivesse fazendo uma análise imparcial do texto.

**(12) A questão da diversidade deve ser respeitada, mas defendemos que essa educação seja deixada por conta da própria família, e não da sala de aula (*Tribuna do Ceará*, 24/6/2015).**

Esta é a fala inicial do Vereador da capital do Ceará Fábio Braga (PTN), que complementa:

**(13) Não quero passar uma procuração para que**

**o professor ensine meu filho sobre sexo (*Tribuna do Ceará*, 24/6/2015).**

No primeiro segmento da fala do vereador, não é possível deixar de registrar a presença da palavra “mas”, deixando bem demarcada a relação de oposição não só entre as orações que se coordenam entre si, mas também o sujeito e o tema objeto do discurso. Se o sujeito, verdadeiramente, acreditasse que é preciso respeitar a diversidade, por que em vez do conectivo “mas” não usou, por exemplo, “por isso” ou “então”? Não obstante a isso, na sequência, o entrevistado usa a expressão “seja deixada” – o que merece, igualmente, atenção, pois se tivesse convicção de que a diversidade deve ser respeitada, ainda que não fosse “assunto para ser tratado na escola”, poderia ter dito, entre outras, expressões como “deve ser feita”, “deve ser tratada” etc. Seria outro, ainda que “questionável sob o aspecto pedagógico”, o discurso: “A questão da diversidade deve ser respeitada, por isso defendemos que essa educação seja feita pela própria família, e não na sala de aula.”

A leitura feita da primeira parte do enunciado do Vereador configura-se como uma prática de leitura discursiva, apontada por Orlandi (2013, p. 34), que

[...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Isso porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes desconhece) significa em suas palavras (ORLANDI, 2013, p. 34).

Algo próximo do “mutismo” apontado por Foucault (2015), de que se tratou anteriormente.

No segundo segmento do discurso do Vereador, a expressão “não quero” deixa em evidência a postura extremamente subjetiva do parlamentar, levando-se em conta que, teoricamente, ele deveria estar representando a população na

instituição democrática que deveria ser o parlamento. Mas chama mais a atenção a palavra “procuração”, antecedida pelo verbo “passar”: tomando-a de forma contextual e relacionando-a ao verbo “defendo”, no primeiro segmento, conjugado na 1ª pessoa, percebe-se não só a manutenção da posição subjetiva do entrevistado como uma invocação a termos próprios do discurso jurídico. “Defendemos” (ele e mais quem?) – defender é o papel de um advogado nos tribunais e, por mais que se saiba que em um tribunal haja também quem acusa, em termos de sentido, sob o viés discursivo, ou seja, em termos de ideologia, “defender” pressupõe proteger e, por conseguinte, leva a considerar que há uma vítima a ser tutelada. Caso fosse mantida, no Plano de Educação, a prerrogativa da escola em discutir as questões de gênero, quem seria mártir? A família patriarcal, heteronormativa – esperança última na qual se agarram religiosos, políticos tendenciosos, homofóbicos e os machistas e as machistas? O debate de ideias não é algo comum na cultura brasileira, em geral, as pessoas tomam como ofensa, levam para o lado pessoal.

No universo judicial, a procuração é um documento jurídico, ou seja, de valor legal, segundo o qual se confere a outrem *poder* para agir em nome de quem concedeu a autorização. É mister destacar que as discussões em torno da permanência do tratamento das questões relacionadas à identidade de gênero, nos Planos de Educação, se fazem sob a perspectiva da judicialização, e não da pedagogia; ou seja, do poder – o legal, instituído – que, de muitos modos, remete a juízos relacionados à censura, repressão – e o latente nas relações sociais construídas a partir de bases sexistas que, igualmente, só se consolida segundo moldes punitivos. É assim, tanto que, ao relacionar poder e sexo, enxergando nas relações entre um e outro um problema, Foucault (2015, p. 91) afirma que “o poder jamais estabelece relação que não seja de modo negativo: rejeição, exclusão, recusa, barragem ou, ainda, ocultação e mascaramento”. De maneira mais incisiva, o autor conclui: “O poder não “pode” nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 91).

Quanto ao fato, ainda, da apropriação dos termos “defendemos” e “passar uma procuração”, no dizer do Vereador, é pertinente tratar a questão observando a

categoria dos “esquecimentos” de que trata Orlandi (2013). A autora, apoiando-se em Pêcheux (1969), aponta duas modalidades, ambas constitutivas tanto dos sujeitos quanto dos sentidos, de esquecimento no discurso: o esquecimento número um e o número dois (E-nº 1 e E-nº 2), este, também denominado ideológico, da ordem do inconsciente e aquele, da enunciação. Segundo ela, o esquecimento número dois é da ordem da enunciação porque, “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2013, p. 35). Retoma-se a questão suscitada anteriormente, por exemplo, do uso de “mas” em vez de “por isso”. A mesma indagação pode ser feita em relação ao emprego das expressões evidenciadas no início deste parágrafo, “defendemos” e “passar uma procuração”: poderia o entrevistado ter lançado mão da forma verbal “acreditamos”, por exemplo; ou algo do tipo “terceirizar”, em lugar de “passar uma procuração”. O ato de empregar uma palavra e não outra, conforme adverte Orlandi (2013, p. 35), “significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso”. Para a autora, inclusive,

Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim [...]. Mas este é um esquecimento parcial, semi-consciente [...]. É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos (ORLANDI, 2013, p. 35).

Já esquecimento número um “é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia”, segundo afirma Orlandi (2013, p. 35). Assim, a carga conotativa resultante de “defendemos”, por exemplo, é muito mais vigorosa que a conotação de “acreditamos”: defender remete ao universo da medida de forças, da imposição, do fazer valer o *poder*, do advogar, enfim – enquanto acreditar, por sua vez, transmite uma concepção mais voltada para a ideia de aceitação, reconhecimento, admissão. É que, “Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando em nós”, previne

Orlandi (2013, p. 35), pois “eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade”. Ademais,

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos (ORLANDI, 2013, p. 35-36).

De modo geral, as falas analisadas até aqui tornam visível um fenômeno interessante, o de um movimento contrário se se considera o papel de um parlamento na proposição e criação das leis como mecanismos de estruturação da vida social – levando-se em conta, obviamente, o bem estar coletivo e a garantia de que todos devem ter sua cidadania reconhecida e respeitada. Um exemplo pueril: em algum momento, o fato de os motoristas não respeitarem a faixa de pedestres torna-se um problema de violência urbana e de saúde pública; cria-se, então, uma lei que determina a obrigação de os motoristas respeitarem tal sinalização. Por mais que a demanda por esta regulamentação tenha vindo da população, é no parlamento que ela se institucionaliza, a partir dos trâmites legais, e se regulamenta, torna-se lei. É um parlamento exercendo sua função, é para esse fim que ele se institui. Na contramão, o mesmo parece não ter ocorrido em relação à temática que se trata aqui, a necessidade de discutir questões relacionadas à identidade de gênero, haja vista os índices aviltantes de violência contra mulheres e homossexuais.

Ao contrário, os parlamentares querem impedir a atuação do Estado, entre aspas, relegando, deixando à *família* – pelos motivos os quais já se subleveu aqui. Evoca-se a fala do Cardeal Dom Odilo Scherer, Arcebispo metropolitano de São Paulo, no trecho que se analisou, reproduzido, de uma reportagem:

**(14) Os legisladores [devem evitar] a ingerência do Estado no direito e dever dos pais e das**

**famílias [...] (*El País*, 11/6/2015).**

No caso da criação de um código de trânsito, por exemplo, não se vê como ato de ingerir, ou seja, de se intrometer, de influenciar negativamente. Porém é vista assim no caso de garantir a promoção democrática, num ambiente fértil e próprio para isso, como é a escola, do debate e da reflexão acerca das questões de gênero, o que levaria a produzir uma geração de brasileiras e brasileiros mais bem informados e mais bem preparados para compreender o outro.

Trata-se de uma distorção da ação legislativa, porque à Educação cabe a formação e a informação verdadeiramente humanas e de qualidade, que ultrapassa formar sujeitos mais tolerantes, apenas, para formar indivíduos capazes de respeitar porque têm compreensão.

Embora o uso da palavra “tolerante” seja comum, em certa medida, na literatura sobre relações de gênero, homofobia etc., acredita-se que não seja apropriado o seu uso, uma vez que “tolerância”, no contexto das relações de gênero, pressupõe a ideia de que se deve “aceitar” para ser “politicamente correto”. Sob essa ótica, a palavra “tolerância” carrega um certo preconceito, uma hierarquia: acima os hétero e abaixo os homo, bi, trans. A diversidade sexual não carece de “tolerância”, mas de melhor compreensão pelo outro e respeito geral, como ser humano, cidadão, enfim. Nesse sentido, é preciso ultrapassar essa forma de olhar/considerar: todas as formas de amar/exercer a sexualidade estariam num mesmo plano, nível. Por extensão, vale a mesma coisa para as diferentes etnias/raças.

Semelhantes ao discurso do Cardeal, outras vozes se ergueram no período das votações dos Planos de Educação, em 2015. Vejam-se, respectivamente, os depoimentos do Vereador Ricardo Nunes (PMDB), da Câmara Municipal de São Paulo, e do Vereador Waldir Canal (PRB), da Câmara de Porto Alegre, ao serem entrevistados, na mesma data:

**(15) Não há nada de conservadorismo, nem**

**preconceito. O Estado não pode entrar num âmbito sem o consentimento da família [...]” (Estadão, 25/6/2015).**

**(16) É um tema que não pode ser imposto pelo Estado, valores e escolhas sexuais devem ser ensinados pela família, não pela escola” (Zero Hora, 25/6/2015).**

De fato, são de viés impositivo todos os artefatos discursivos produzidos por parlamentos, sobretudo numa ordem jurídica que se sabe herdada do direito romano e historicamente influenciada por normas canônicas. Todavia, a visão distorcida dos Vereadores não lhes permite vislumbrar que, no caso em questão, não se trata de o Estado impor uma forma de sexualidade aos cidadãos, mas de garantir que a identidade de gênero seja tematizada nos currículos escolares, com vistas à promoção do respeito às diferenças de gênero e à incorporação de valores éticos em toda uma geração de futuros adultos. Quando o Estado brasileiro, por força de lei, tipifica o racismo como crime, não há como conceber que, com isso, está induzindo as pessoas a se tornarem ou escolherem ser negras. Do mesmo modo, discutir relações de gênero na escola não é levar a criança ou adolescente a “escolher” determinada orientação sexual, não é ensinar a homossexualidade, como querem fazer crer alguns.

O que fica evidente, nesses dizeres, cujos argumentos são postulados na atuação *ou não* do Estado como instituição reguladora, é a percepção de que a sexualidade, de fato, é uma categoria, além de social e científica, política, como afirma Foucault (2015), e, por isso, intrinsecamente relacionada ao poder. De acordo com o autor,

O poder seria, essencialmente, aquilo que dita lei, no que diz respeito ao sexo. O que significa, em primeiro lugar, que o sexo fica reduzido, por ele, a regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. Em seguida, que o poder prescreve ao sexo uma

“ordem” que funciona, ao mesmo tempo, como forma de inteligibilidade: o sexo se decifra a partir de sua relação com a lei. E, enfim, que o poder age renunciando a regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra. A forma pura do poder se encontra na função do legislador; e seu modo de ação com respeito ao sexo seria jurídico-discursivo (FOUCAULT, 2015, p. 91).

Assim, ao dizer que não cabe ao Estado tratar da questão da sexualidade, ocorre exatamente o contrário do que foi dito. É o ato do discurso criando a regra. Na verdade, o Estado está, sobremaneira, impondo, à sociedade, valores, segundo os quais o que não se pauta pelo padrão da heteronormatividade não deve ser levado em consideração. Esse é o modo de funcionamento do discurso hegemônico, portanto: diz-se que o Estado não pode e, com esse dizer, é o que o Estado está fazendo; um paradoxo, sem dúvida.

Ainda a respeito ao discurso do Vereador de São Paulo e ao do Vereador de Porto Alegre, cabe destacar o posicionamento dos sujeitos na produção de seus discursos. A exemplo de duas falas anteriores, reproduzidas da *Folha de S. Paulo*, nas quais os locutores, imaginando que o interlocutor poderia oferecer resistência, adiantam-se, iniciando suas falas por “Não sou homofóbico” e “Não sou psicólogo”, em “Não há nada de conservadorismo, nem preconceito (...)”, identifica-se o fator de funcionamento do discurso que Orlandi (2013) chama de *antecipação* – além deste, a autora elenca outros dois mecanismos ou fatores de funcionamento dos discursos: as *relações de força* e as *relações de sentido*. De acordo com a autora, “segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ORLANDI, 2013, p. 39), antecipando, como se disse, quanto aos possíveis sentidos – que poderão despertar objeções – vão produzir. No tocante, ainda, à antecipação, a autora completa:

Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu

cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto (ORLANDI, 2013, p. 39).

Antecipação, portanto, é o princípio que rege, conforme conclui Orlandi (2013, p. 39), o procedimento de argumentar, “visando seus efeitos sobre o interlocutor”. Assim, considerando os dizeres analisados, bem como a ideologia dos seus produtores, pode-se dizer que atua sobre o sexo, assim como atua sobre os discursos, toda uma gama de relações de poder que os subjugas a uma ordem.

Ao discorrer sobre poder e sexo, Foucault (2015, p. 92) destaca como um dos traços dessa relação *a unidade do dispositivo*, segundo a qual “O poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo em todos os níveis”. Desenvolvendo seu raciocínio, o autor explica:

De alto a baixo, tanto em suas decisões globais como em suas intervenções capilares, não importando os aparelhos ou instituições em que se apoie, [o poder] agiria de maneira uniforme e maciça; funcionaria com as engrenagens simples e infinitamente reproduzidas da lei, da interdição e da censura: do Estado à família, do príncipe ao pai, do tribunal à quinquilharia das punições cotidianas, das instâncias da dominação social às estruturas constitutivas do próprio sujeito, encontrar-se-ia, em escalas diferentes apenas, uma forma geral de poder. Essa forma é o direito, com o jogo entre o lícito e o ilícito, a transgressão e o castigo (FOUCAULT, 2015, p. 92-93).

A perseguição a que foram submetidos os Planos de Educação, em função da presença das orientações acerca dos tratamentos das relações de gênero, resulta desse poder de que fala Foucault (2015). Assim, como se denunciou anteriormente, a oposição frequente dos parlamentos brasileiros, por si só, adquire uma conotação de lei perante a sociedade de um modo geral, porque se estabelece uma *relação de força* – outro dos fatores apontados por Orlandi (2013) responsável pelo funcionamento do discurso em determinadas condições de sua produção. Ou seja: “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2013, p. 39). Além disso, como bem assinalou Foucault (2015), o poder sobre o sexo se exerce em todas as instâncias, porém em escalas diferentes. Assim foi nas votações

dos Planos de Educação, assim se espera que seja na família patriarcal, uma vez que “Quer lhe empreste a forma do príncipe que formula o direito, do pai que proíbe, do censor que faz calar, do mestre que diz a lei, de qualquer modo se esquematiza o poder sob uma forma jurídica e se definem seus efeitos como obediência.” (FOUCAULT, 2015, p. 93). É o que se pode inferir do trecho publicado no jornal *Zero Hora*, em tom veemente, de uma carta da Arquidiocese de Porto Alegre enviada aos vereadores:

**(17) [...] o respeito às minorias não pode impor a todo custo a desconstrução de valores consagrados no âmbito familiar (*Zero Hora*, 21/5/2016).**

A palavra “desconstrução” é forte, remete à destruição, quando na verdade, o que se pretendia, nos Planos, seria, nem a modificação, mas a inclusão de outros valores também. Destaca-se, contudo, o advérbio de negação, que também é base do discurso do Vereador Joãozinho Miranda (PTN), da Câmara Municipal de Manaus:

**(18) [...] não se pode desvirtuar a base, a família (*Em Tempo*, 22/6/2015).**

“Não” é a ação de recusar, de impedir a aceitação. Jazem aí, então, não só a *relação de força* de que fala Orlandi (2013), mas também, a *unidade* no exercício do poder sobre o sexo, na qual as diversas instâncias – Estado, família, igreja, mobilizam-se “em face de um poder, que é lei.”, conforme aponta Foucault (2015, p. 93), que ainda arremata:

À homogeneidade formal do poder ao longo de todas essas instâncias, corresponderia, naquele que o poder coage – quer se trate do súdito ante o monarca, do cidadão ante o Estado, da criança ante os pais, do discípulo ante o mestre –, a forma geral da submissão. Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente de outro (FOUCAULT, 2015, p. 93).

Um sujeito constituído como tal, isto é, “assujeitado”, nas palavras de Foucault (2015) ou, interpelado pela ideologia, no entendimento de Orlandi (2013), e caracterizado, modernamente – assim como o poder para Foucault (2015) – pela homogeneidade, levando à crença em “um mundo de um sujeito unitário, unidimensional e descorporificado.”, como registram Lopes e Fabrício (2002, p. 13). Esta crença na homogeneidade do sujeito, ou a insistência nesta crença, é possível somente, conforme afirmam Lopes & Fabrício (2002),

ao se pensar a vida social ou nossas identidades sociais descontextualizadamente e ao se ignorar os fios capilares de relações de poder que nos atravessam, em várias direções (FOUCAULT, 1979). Se situarmos os sujeitos em suas práticas discursivas, fica clara a relevância do processo sócio-histórico de construção de seus corpos e de sua conduta social. Fica claro também como os sentidos e crenças produzidos em relação a eles comparecem no momento a momento da interação. Agimos discursivamente com base em tais significados, o que nos constitui, ao mesmo tempo, como homens, mulheres, gays, heterossexuais, lésbicas, brancos, negros, pobres ou ricos – etiquetas identitárias que passam a ser valoradas em práticas discursivas ou em comunidades de práticas específicas (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p. 13).

É a partir do que políticos sustentam como *família*, cujo significado construído sócio-historicamente determina seus discursos, que os antagonistas à inserção do debate sobre identidade de gênero nos Planos de Educação argumentam, em falas, muitas vezes embaraçadas, incoerentes, que parecem assim o ser por emanarem de sujeitos em momento de ameaça e no afã de profligar, como as abrasadas falas da Vereadora Edir Sales (PSD) e do Vereador Adilson Amadeu (PTB), ambos parlamentares da capital paulistana:

**(19) Quem aqui não nasceu de um pai e de uma mãe? (Portal Aprendiz, 11/8/2015).**

brada a Vereadora;

**(20) Não venham aqui gritar contra a família (Folha de S. Paulo, 11/6/2015).**

vocifera o Vereador.

Reproduzida numa reportagem do portal de notícias G1, a fala de Aurélio Nomura (PSDB), Vereador do município de São Paulo, exemplifica esta falta de conexão nos discursos:

**(21) A escola é para dar ensino às crianças, mas a educação sexual é de responsabilidade da família (G1, 19/6/2015).**

Qual será o entendimento do Vereador por “ensino” e “educação”? Como e por que colocá-los em relação adversa? O Vereador não está tomando “educação” como sinônimo de “ensino”, definitivamente; antes, o que ele concebe como educação sexual é a iminente ameaça aos valores conservadores constitutivos da *família* ou, em outros termos, a enuncia como sinônimo de homossexualidade – segundo uma ordem do poder, como se destacou em momentos anteriores, e uma ordem sexual, nos moldes sexistas, de modo a garantir uma “evocação constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais [numa] estratégia política de construção da normalidade sexual” (BORRILLO, 2010, p. 30), promovendo, assim, a submissão do feminino ao masculino. Este “trânsito de sentidos” comprova “que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 46).

Embora distante algumas centenas de quilômetros de São Paulo, o discurso da coordenadora do movimento carismático de Manaus, Maria José, em sua entrevista, assemelha-se ao do Vereador paulistano Aurélio Nomura:

**(22) Nossos filhos vão deixar de ser educados pelos pais, pelas famílias sobre sexualidade, sobre orientação sexual, e vão ser obrigados a aprender na escola através dos professores que eles não nascem nem menino nem menina [...] (Em Tempo, 22/6/2015).**

Destaca-se a palavra “obrigados”, na fala da entrevistada, cuja orientação e ocupação estão voltadas para a religião Católica. Além de demonstrar desconhecimento sobre o que, de fato, o Plano de Educação propõe – a promoção da discussão de gêneros, com o objetivo de minimizar preconceitos e discriminações – a entrevistada, ao estar na Câmara de Vereadores se posicionando contrariamente, quer que o parlamento faça, exatamente, o que denuncia: subtrair qualquer menção a gênero no documento, de modo a obrigar que o assunto não seja discutido na esfera educacional. Entre outras conotações pejorativas, *obrigar* significa forçar, impor por lei; exercício de poder, por fim. Não somente do poder institucional, “formal”, como o de uma lei ou de um parlamento, porque, como afirma Foucault (2015, p. 100), “A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais”. Mas é o poder advindo da discursividade, ou seja, dos efeitos materiais da língua, galgados pela ideologia, na história, como explica Orlandi (2013). Assim como para o Vereador, para a coordenadora carismática é inadmissível não nascerem todos homens, haja vista que as mulheres são vistas, histórica e socialmente, sob a perspectiva da dominação masculina, como firmemente defende Bourdieu (2016). Os dizeres dela e do vereador só são possíveis serem produzidos se se considera que são sujeitos e sentidos constituídos pela ideologia. Portanto, “O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história.”, não havendo “discurso sem sujeito” nem “sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2013, p. 47). E quanto ao poder, este “está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2015, p. 101).

Na esteira das falas analisadas até agora, seguem-se outras, igualmente significativas para a discussão e que podem ser averiguadas à luz do papel da ideologia na formação do sujeito e do discurso, ou seja, da discursividade, como Orlandi (2013) conceitua essa relação.

**(23) [...] desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre**

homem e mulher (*Zero Hora*, 21/5/2016).

**(24) Pedimos essa alteração desse plano, porque o estado não deve interferir na educação familiar. A orientação dos filhos, inclusive sexual compete aos pais (G1, 24/6/2015).**

Em (23), segundo trecho da carta enviada pela CNBB à Câmara Municipal de Porto Alegre, transcrito de uma reportagem; em (24), depoimento do Pastor Evangélico Gesiel Oliveira, quando se fazia presente na Câmara de Macapá, por ocasião da votação do Plano de Educação daquele município. Ao mesmo veículo de comunicação que entrevistou Gesiel Oliveira, a fala da Vereadora Evangélica de Macapá, Aline Gurgel:

**(25) Pedimos ao plenário que fosse retirada essa questão porque depende da família orientar os filhos menores de idade sobre a opção sexual (G1, 24/6/2015).**

Para, respectivamente, o Deputado Estadual Leandro Genaro (PSB), de Minas Gerais, em entrevista à *Folha*, e para o Coordenador Diocesano Gilson Daniel, ao ser entrevistado, enquanto estava no plenário da câmara de Uberlândia, em Minas Gerais:

**(26) [...] visa destruir a família tal qual nós a conhecemos (Folha de S. Paulo, 25/6/2015).**

**(27) Estamos aqui para defender a família. Defendemos o direito dos pais educarem os filhos como quiserem (G1, 1/6/2015).**

Associados ao argumento de que a educação sexual deve ser delegada à família, os discursos acima insistem na ideia de “desconstrução” e “destruição” do “conceito de família”, como diz o Vereador, ou, como quer o Deputado, “a família tal qual nós a conhecemos”. A que conceito de família refere-se o Vereador? Como conhecemos a família de que fala o Deputado? Dois discursos paradigmáticos para o que se tem sustentado neste trabalho: a invocação à *família* é um artifício que permite a ocultação, por vezes inconsciente, mas também consciente, do sexismo e do heterossexismo – categorias que reúnem semelhanças, por incitarem a segregação, porém distintas ao se considerar os alvos da segregação que preconizam, respectivamente em função do gênero e da orientação sexual, como explica Borrillo (2010) – e da homofobia. “Nós a conhecemos”. Nós quem? O uso do pronome em primeira pessoa do plural leva à aproximação de duas ideias opostas que uma análise superficial poderia supor como um paradoxo: divisão e integração; ao mesmo tempo evidencia quem tem e exerce o *poder*, nos moldes de Foucault (2015), e quem tem de se subordinar a ele. “tal qual a conhecemos”. Qual seria esse *conhecimento*? Por certo, o conhecimento originado na tradição judaico-cristã e regulado – historicamente pela Igreja Católica, mas, contemporaneamente, pelas manifestações religiosas evangélicas também – segundo a qual a família só é concebível segundo uma ordem heterossexual masculina e na qual pai e mãe têm de estar em conformidade com ela, caso contrário estariam cometendo o pecado de se opor “à ordem natural dos sexos e das sexualidades, assim como à vontade divina, que, ao criar-nos homens e mulheres, atribuiu uma posição preeminente, no âmago dessa ordem, à heterossexualidade.” (BORRILLO, 2010, P. 61).

Insistentemente, como se viu, os dizeres, no contexto hostil à inserção das discussões de gênero nos Planos de Educação, evocam a família, segundo o conceito que têm dela e tal qual a concebem, num duplo movimento de a elegerem como mecanismo argumentativo e, ao mesmo tempo, de estimulá-la ao “combate”. “Conceito de família” e “família tal qual a conhecemos” se traduzem como uma reflexão que, segundo Lopes & Fabrício (2002, p. 13), “mostra que a estabilidade de conceitos é fruto de sua historicidade, e não de suas propriedades intrínsecas.” E,

“como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento”, como afirma Orlandi (2013, p.13), a relação entre sujeito, língua e história é sempre, e necessariamente, entremeada pela ideologia. Recorrendo novamente a Lopes & Fabrício (2002),

Essa perspectiva nos faz compreender o modo homogêneo como as pessoas foram construídas nas práticas discursivas da Modernidade, geradora de muitos dos padrões de normatividade que nos orienta até hoje. Aprendemos nesse processo a funcionar com padrões binários, situando em posições de privilégio e em assimetrias sociais os brancos, os homens e os heterossexuais, por exemplo (LOPES & FABRÍCIO, 2002, p.13).

O conceito de família a que se referem os religiosos não é outro senão o pautado no padrão binário apontado pelos autores acima. Do mesmo modo, a família tal qual a conhecemos a que se referiu outro parlamentar não é senão a família sobre a qual fala Foucault (2015), ao narrar sobre a história da sexualidade:

A família não reproduz a sociedade; e esta, em troca, não imita aquela. Mas o dispositivo familiar, no que tinha precisamente de insular e de heteromorfo com relação aos outros mecanismos de poder, pôde servir de suporte às grandes “manobras” pelo controle malthusiano de natalidade, pelas incitações populacionistas, pela medicalização do sexo e a psiquiatrização de suas formas não genitais (FOUCAULT, 2015, p. 109).

O final da reflexão de Foucault (2015) é emblemático e vai ao encontro do que sustentam Lopes & Fabrício (2002, p. 13): “desenvolvemos a ciência de um sujeito único que declarou a inferioridade da diferença”.

A ordem é garantir que o diferente se mantenha no lugar onde foi posto; qualquer ameaça de deslocamento deve ser combatida até que o diferente seja combatido, sob pena de se negar a toda uma geração de crianças e adolescentes uma formação humana saudável, uma educação que promova a inclusão e o respeito.

Naquele contexto de votação dos Planos de Educação, em 2015, quem estava preocupado com a Educação? Embora não tenha sido essa a pergunta feita, pelo site *Portal Aprendiz*, ao missionário Carlos André, seu dizer não só a responde como sintetiza, de certo modo, as reflexões feitas até agora, pondo fim a elas:

**(28) Eu não sei muito bem o que é o Plano, mas estou aqui para defender a família [...]. Não pode ser homem de dia e mulher de noite, não foi assim que Deus fez” (*Portal Aprendiz*, 11/8/2015).**

O ano de 2015 poderia ter sido muito mais fértil e produtivo para a educação brasileira, não tivesse sido declarada, sobretudo por evangélicos e católicos, uma verdadeira perseguição à palavra “gênero” nos Planos de Educação. Sinal de uma nova inquisição que desponta? Lamentável, numa uma sociedade que se quer democrática.

## Conclusão

Esta dissertação de mestrado assumiu como objetivo compreender quais os sentidos das falas daqueles que, estando envolvidos na aprovação dos Planos de Educação de estados e municípios brasileiros, em 2015, posicionaram-se como opositores às discussões de gênero naqueles documentos.

À medida que se aproximava o prazo final que as casas legislativas tinham para aprovar os planos de educação locais – 20 de junho, mais se faziam perceber os depoimentos dos opositores, causando inquietação.

A partir daí a principal indagação que despontou foi: os dizeres dos envolvidos eram motivados por preocupações pedagógicas? Configurou-se como sendo esta a pergunta de pesquisa.

A fim de elucidar tal questão, começou-se a acompanhar, através da mídia jornalística, no decorrer daquele ano, os debates que se travavam, nas assembleias de deputados e câmaras de vereadores, entre parlamentares e membros da sociedade civil – na maioria religiosos de orientação católica ou evangélica.

Nas entrevistas dadas por estes sujeitos, faziam-se eclodir dizeres os mais diversos, carregados, na sua maioria, por uma conotação homofóbica. Era preciso entender o que estava acontecendo; era preciso submeter estes dizeres ao crivo de alguma forma de interpretação, de modo a desvendar-lhes os sentidos, implícitos e explícitos, ditos e não-ditos.

O *corpus* de pesquisa, antes mesmo de uma definição teórica ou metodológica, já estava sendo alinhavado pela reunião de textos da esfera jornalística que tratavam da questão. Porém, uma segunda leitura deste material, sinalizava que não deveriam ser os textos, em si, objeto de interpretação, embora eles oferecessem informações importantes sobre o assunto, além de referências a tempos, espaços e pessoas. Estava claro que um entendimento maior, capaz de

responder à pergunta de pesquisa, só seria possível submetendo à interpretação não o conteúdo dos textos, mas os dizeres que neles se imprimiam em forma de discurso direto. De que maneira isso poderia ser feito? Foi o pensamento de que se ocupou dali em diante.

A AD se impôs como o campo teórico que poderia dar suporte ao tipo de pesquisa a que se propunha. Teoricamente, como devia ser categorizado o objeto de pesquisa, ou seja, as falas dos entrevistados, reproduzidas nos textos da esfera jornalística por meio de discurso direto? Destas falas, a interpretação renderia significados ou sentidos? Os entrevistados seriam indivíduos ou sujeitos? O que eles não disseram poderia estar imbricado no que eles disseram? De que maneira a língua confirmava ou refutava “pré-concepções”? Seriam estas “pré-concepções” ideologias? O que é discurso?

A partir da mobilização dos principais construtos teóricos da AD foi possível dirimir estas incertezas.

A língua e a linguagem não são transparentes e homogêneas, ao contrário do que se pode pensar; os significados e os sentidos não estão nas palavras, estancados; os significados contidos nos sentidos são diversos, variáveis e móveis. Se a língua é heterogênea, igualmente o são os sentidos; e os indivíduos, que se tornam sujeitos, porque atravessados pelo inconsciente, no/do discurso. Por discurso deve se entender o efeito de sentido entre locutores. Os efeitos de sentido são atravessados pela história e pela ideologia. A superfície linguística é composta pelo que é dito e por aquilo que não se diz, ou se procura não dizer. Os discursos, portanto, são heterogêneos também; uma heterogeneidade que pode ser mostrada – como os discursos diretos nos textos da esfera jornalística – ou constitutiva, denunciando a presença do outro nos dizeres. Os discursos inserem-se em formações discursivas/ideológicas, fazem parte delas, à medida que certas regularidades discursivas são observadas. Importa o dito, que é marcado pela memória discursiva; todavia, importa, tanto ou quanto, o não dito, o ocultado e o esquecido, os silêncios; porque eles, em grande medida, darão o “tom” do discurso,

permitindo-lhe materializar-se na língua e mostrar as relações de poder de que resultam, fazem perdurar (ou não) e nas quais se inscrevem.

O *corpus* e o objeto da pesquisa se delinearão, orientados pela noção de discurso e formação discursiva/ideológica depreendida da leitura dos estudos pecheutianos e foucaultianos, respectivamente. Da releitura do *corpus*, todavia, emergiu-se a necessidade de apurar em que consistiam os planos de educação e compreender melhor o que era, de fato, a *questão de gênero*.

A pesquisa mostrou que, na história da educação brasileira, os planos de educação, enquanto políticas públicas educacionais, são mecanismos recentes de promoção educacional, frequentemente marcados por lutas e entraves político-ideológicos, sobretudo quanto às formas e meios de financiamento público das ações educacionais. No seu breve histórico, os planos de educação nascem, de modo não institucional – ou não governamental –, com o movimento Escola Nova para, em seguida, inserir-se, definitivamente, na política brasileira, da Era Vargas (1930-1945), passando pelo Estado Novo (1937-1945) e pela Ditadura Militar (1964-1985), até à Constituição Federal de 1988 e seus governos ulteriores de retomada democrática (1990 e 2015).

Da primeira tentativa de implementação de um plano de educação, com os escolanovistas, até à aprovação do penúltimo PNE, em 2001, de fato, as discussões no decorrer da elaboração e, principalmente, no decorrer do processo de aprovação, pelo Senado Federal, restringiam-se, na maioria das vezes, ao aspecto econômico. No último PNE, o que está em vigor (2014-2024), as preocupações financeiras também se fizeram fortemente presentes nos embates políticos travados por ocasião da elaboração, tramitação e aprovação. Porém, paralelas à discussão financeiro-orçamentária, outras questões surgiram e, entre elas, a *questão de gênero*.

Ao mesmo tempo em que se debatiam sobre o índice percentual de 10% do PIB a ser disponibilizado, e o direcionamento e a destinação dos *royalties* do petróleo, para o financiamento da educação pública, o debate, paralelamente, é acrescido, já quase ao final do processo de aprovação, de um elemento novo: a

orientação, presente no texto do documento, para se discutir gênero e outros temas, com vistas a combater a discriminação e a desigualdade. As discussões sobre financiamento público, a essa altura já apaziguadas por manobras governistas, deixam de ser o centro e passa a ser objeto de “disputas” a permanência ou retirada da referência a gênero no PNE. Não teria sido mais uma estratégia da base governista no Congresso, no intuito de minimizar a pressão pelos 10% do PIB? Não que a *questão de gênero* seja menos importante que a questão do financiamento público da educação, mas é preciso reconhecer que o deslocamento da discussão foi muito oportuna ao Governo, naquele contexto.

Mas, do que se tratava a *questão de gênero*, afinal? Antes, porém, por que ela era (ou se tornou) uma “questão”? Por que, independentemente de ser ou não um estratagema governista, o assunto inflacionou o debate em torno do PNE 2014-2024 e dos planos de educação locais que deveriam ser aprovados no ano seguinte? O que estaria por trás dos dizeres “inflamados” de deputados, vereadores e religiosos no decorrer das aprovações dos planos estaduais e municipais de educação, em 2015?

Norteando-se por estas inquietações, tomou-se como tarefa seguinte, então, compreender a *questão de gênero*, que levou, como não poderia deixar de ser, à compreensão das relações entre *gênero*, *sexo* e *sexualidade*; *gênero* e *homofobia*; e *gênero* e *Educação* travadas no seio de contexto social conservador e hostil às minorias e às diferenças, como é o caso do Brasil.

Pôde-se perceber, em essência, que *gênero*, no conceito de muitos, tem conotação de “homossexual” (entenda-se, “feminino”), residindo nisso, portanto, a origem dos discursos e das práticas sexistas e heterossexistas. Em outras palavras, tentou-se mostrar que, no cerne da homofobia – seja ela de que tipo for, ou de que forma ou em qual contexto ela se dá –, coexiste a ideia do feminino enquanto categoria “menor” subordinada e oposta ao masculino. Se há uma *questão*, é esta. Ou a *questão* seja a elevação e a exigência do masculino heterossexual à condição de norma.

A partir das considerações em torno destes temas – planos de educação, relações de gênero, discurso –, procedeu-se à análise dos dizeres, registrados nos textos que compuseram o *corpus* da pesquisa em forma de discurso direto, ou *heterogeneidade mostrada*.

Nos primeiros dizeres analisados enquanto discursos no interior de formações discursivas/ideológicas, viu-se que os sujeitos opositores, intencionalmente e ou por “ignorância”, promoveram um jogo com a linguagem, distorcendo o sentido da expressão identidade de gênero – usando em seu lugar, em suas falas, a expressão ideologia de gênero. Ora, não existe *ideologia de gênero*, mesmo porque todo e qualquer dizer, inclusive estes que nesta dissertação se registram, são marcados pela ideologia advinda da relação língua-sujeito-história. O que pretenderam os sujeitos, então? Esconder-se por trás das suas próprias ideologias, sexistas, tendenciosas e mascaradoras das relações desiguais de poder que se travam nas sociedades, sobretudo nas ocidentais; uma estratégia, visando controlar, por um processo seletivo, a produção de um discurso.

Os dizeres analisados permitiram, em seguida, expor interpretações que sinalizaram a compreensão dos sujeitos-políticos e dos sujeitos de orientação religiosa católica ou evangélica a respeito da necessidade de se discutir sobre *gênero* no ambiente educacional. Recorrendo ao tema “família” como balizador das suas convicções, enxergaram na proposta toda sorte de entendimentos, materializados em discursos enviesados, tendenciosos – por serem, marcada e acentuadamente homofóbicos – e folclóricos.

Tanto no primeiro grupo de dizeres quanto no segundo, os discursos, essencialmente, sinalizam para a preocupação maior – a de que a homossexualidade fosse “ensinada”; como se isso fosse concebível e realmente possível. Acaso, ensina-se a ser heterossexual? Ao lado desta, outra pergunta – aparentemente simples, mas de difícil resposta –, se deve fazer quando se procuram causas para a homossexualidade: Quais as causas da heterossexualidade?

Após as análises empreendidas, a constatação que se temia: no contexto das votações dos planos de educação locais, as discussões não foram norteadas por propostas e preocupações pedagógicas; antes, o que as nortearam foram o conservadorismo, o sexismo e a homofobia. É a conclusão a que se chegou, infelizmente.

Considera-se que esta dissertação, que chega ao fim, apesar das limitações que certamente podem ser apontadas nela, permitirá a todos os envolvidos com a Educação – em especial os professores da área de linguagem – conhecer um pouco mais sobre a “engenhosidade” do discurso e a vislumbrar nele, bem como na AD, campos fartos de possibilidades para a construção de aprendizagens e para o processo de ensino na escola.

Em criança, durante o recreio, nas brincadeiras de apostar corridas, na escola, aquele que chegasse por último era a mulher do padre. Naqueles tempos pueris, não se podia conceber que sentido tinha “ser mulher” nem que sentido haveria de ter “ser a mulher do padre”; a não ser o conhecimento vago de que padres não se casavam. Apenas mais tarde, e hoje mais que antes, foi possível a compreensão dos sentidos que o “gracejo” daquela época podem manifestar: ser mulher, com o agravante de pertencer ao padre, impunha-se como a humilhação e o castigo aos quais estavam fadados os meninos e as meninas que perdessem.

Religião, sexualidade, educação e política rendem discursos, cujos sentidos temíveis e obscuros podem se fazer ouvir e multiplicar. Que os ouvidos dados a estes discursos não sejam, como o olhar da Capitu de Machado de Assis, oblíquos e dissimulados – sob pena de se chegar por último no pódio de uma nova história que precisa se impor.

## Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade (s) Enunciativa (s)*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 19, jul./dez. 1990. p. 25-42.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARONAS, Roberto Leiser. *Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux: notas de leitura para discussão*. V Seminários de estudos em Análise de Discurso – O acontecimento do discurso: filiações e rupturas Porto Alegre, de 20 a 23 de setembro de 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 3ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL, Luciana Leão. *Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva*. Linguagem – Estudos e pesquisas, Catalão-GO, vol. 15, n. 1, p. 171-182 jan./jun. 2011.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: equipe América Jurídica. 2ª ed. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2006.
- BRITTO, Tatiana Feitosa de. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de. *Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CAMINHA, Adolfo. Bom-Crioulo. Série Bom Livro- Editora Ática, São Paulo, 1983.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASTAÑEDA, Marina. *A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas*. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 23ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. 8ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2015b.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Campinas, 2002. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, Maria da Glória (org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro (org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 19-34.

\_\_\_\_\_. *A análise do discurso: conceitos e aplicações*. Alfa – Revista de Linguística, São Paulo, nº 39, 1995, p. 13-21.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 24ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. FABRÍCIO, Branca Falabella. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29. Jul./dez. 2002.

LOURO, Guaciara Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATTA, Roberto da. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MOURA, Eliel da Silva. *A construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: antecedentes históricos e concepções*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/). Acesso em 8 abr. 2017.

MOTHA, Manoel Barros da (org.). *Michel Foucault: ética, sexualidade, política*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. FUCHS, Catherine (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. e Hak, T. (Org.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à obra de Michel Pécheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-190.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria Pedro. Mulheres: igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 265-310.

RODRIGUES, Nelson. *O casamento*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. A construção da Análise do Discurso: percurso histórico. *Revista brasileira de letras*, Vol. 1, N. 1, 39-44, 1999.

\_\_\_\_\_. *A noção de formação discursiva: uma relação com o corpus na análise do discurso*. II Seminário de Estudos em Análise do Discurso (Anais), Porto Alegre, 2005. Disponível em <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead>. Acesso em 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Os estudos do discurso e nossas heranças: Bakhtin, Pêcheux e Foucault. *Revista Estudos Linguísticos*, vol. 35, p. 181-190, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SOUZA, Pedro de. Relações de gênero: silêncio e posições de identidade. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 15, n. 21, 1997. p. 139-146.

### **Referências do corpus da pesquisa:**

ALVES, Jéssica. *Câmara aprova Plano de Educação sem referências a gênero, em Macapá*. G1, Macapá, 24 jun. 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia>. Acesso em 10 abr. 2016.

BEDINELLI, Talita. *Católicos e evangélicos em cruzada contra a palavra gênero na educação*. El País, São Paulo, 11 jun. 2015. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil>. Acesso em 21 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica*. El País, São Paulo, 26 jun. 2015. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil>. Acesso em 19 jul. 2016.

BELMIRO, Daniele. PITOMBO, João Pedro. *Estados debatem vetar 'ideologia' em sala de aula; Alagoas já aprova projeto*. Folha de São Paulo, São Paulo,

12 maio 2016. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano>. Acesso em 29 maio 2016.

BRITTO, Patrícia. REIS, Lucas. *Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'*. Folha de S. Paulo, São Paulo, Recife, 25 jun. 2015. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao>. Acesso em 10 abr. 2016.

BRITTO, Thaís. *Gestores defendem debate sobre diversidade sexual em plano de educação*. O Povo, Fortaleza, 30 jun. 2015. Disponível em <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano>. Acesso em 10 abr. 2016.

DANTAS, Carolina. *Comissão da Câmara de SP aprova plano sem discutir gênero nas escolas*. G 1, São Paulo, 19 jun. 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia>. Acesso em 10 abr. 2016.

Estadão. *Cidades e Estados excluem referências de gênero dos Planos de Educação*. Estadão Conteúdo, São Paulo, 25 jun. 2015. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado>. Acesso em 18 jul. 2016.

FABIANO, Maurício. *Plano de educação é aprovado em Ituiutaba sem ideologia de gêneros*. Uberlândia, 14 jul. 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro>. Acesso em 20 jul. 2015.

FOREQUE, Flávia. CANCIAN, Natália. *Discussão sobre gênero volta à pauta da educação com nova diretriz*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 jul. 2015. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao>. Acesso em 21 abr. 2016.

GALINDO, RogerioWaldrigues. *Emenda tiratuchos do plano de educação e causa polêmica*. Gazeta do Povo, Paraná, 10 jun. 2015. Disponível em <http://www.gazetadopovo/vida>. Acesso em 22 mai. 2016.

KANNENBERG, Vanessa. *Com beijaço gay e manifestações, Plano Municipal de Educação é aprovado sem incluir identidade de gênero*. Zero Hora, Porto Alegre, 25 jun. 2015. Disponível em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia>. Acesso em 10 abr. 2016.

LOUSADA, Vinícius. *'Gênero' sai do Plano de Educação*. JCNET, Bauru, 23 jun. 2015. Disponível em <http://www.jcnet.com.br/Politica>. Acesso em 22 jul. 2016.

MARINS, Lucas Gabriel. *Com debate sobre gênero, Plano Municipal de Educação é aprovado em Curitiba*. UOL Educação, Curitiba, 23 jun. 2015. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias>. Acesso em 22 jul. 2016.

MARTINS, Luísa. *Arquidiocese critica meta do Plano Municipal de Educação que trata da diversidade de gênero*. Zero Hora, Porto Alegre, 18 jun. 2015. Disponível em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/porto-alegre/noticia>. Acesso em 10 abr. 2016.

NANINI, Lucas. *Debate sobre gênero e sexualidade em aula é previsto em lei, diz GDF*. G1, Distrito Federal, Brasília, 6 jul. 2016. Acesso em 17 jul. de 2016.

NOGUEIRA, Edwirges. *Câmara de Fortaleza aprova plano de educação sem metas sobre diversidade*. Agência Brasil, Fortaleza, 24 jun. 2015. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias>. Acesso em 10 abr. 2016.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. *Em São Paulo, primeiro dia de votação do Plano Municipal de Educação é marcado por atritos sobre educação sexual*. Portal Aprendiz, São Paulo, 11 ago. 2015. Disponível em <http://portal.aprendiz.uol.com.br>. Acesso em 22 jul. 2016.

RODRIGUES, Juliano. *Sem ensino sobre gênero, Plano Estadual de Educação é aprovado*. Zero Hora, Porto Alegre, 23 jun. 2015. Disponível em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias>. Acesso em 10 abr. 2016.

SANTIAGO, Abinoan. *Proposta de educação inclusiva LGBT gera polêmica em Macapá*. G1, Macapá, 24 jun. 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia>. Acesso em 10 abr. 2016.

SPERB, Paula. *Sob pressão, Câmara de SP tira palavra 'gênero' de plano de educação*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 jun. 2015. Disponível em <http://tools.folha.com.br>. Acesso em 10 abr. 2016.

TAVARES, Roberta. *Bancada evangélica da Câmara justifica que teme que "homossexualismo" seja ensinado nas escolas*. Tribuna do Ceará, Fortaleza, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/politica>. Acesso em 17 jul. 2016.

Todos Pela Educação. *Controvérsia no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre*. Zero Hora, Porto Alegre, 19 jun. 2015. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia>. Acesso em 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Plano municipal de Belo Horizonte está na berlinda*. Estado de Minas, Belo Horizonte, 29 jun. 2015. Disponível em

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia>. Acesso em 18 jul. 2016.

URBANO, Stenio. *Em votação sobre PME, CMM derruba inclusão de igualdade de gêneros em escolas de Manaus*. Em Tempo, Manaus, 22 jun. 2015. Disponível em <http://www.emtempo.com.br>. Acesso em 10 abr. 2016.

WEISSHEIMER, Marco. *Deputado quer proibir 'doutrinação política e ideológica' nas escolas do RS*. Jornal Sul21, Rio Grande do Sul, 27 maio 2015. Disponível em <http://www.sul21.com.br/jornal/deputado-quer-proibir-doutrinacao-politica-e-ideologica-nas-escolas-do-rs>. Acesso em 29 maio 2016.

## Anexos

### Anexo 1

---

ASSEMBLEIA

# Emenda tira trechos do plano de educação e causa polêmica

Deputados devem votar Plano Estadual de Educação até o próximo dia 24 e decidir sobre polêmica que opõe secretaria e bancada evangélica

---

Rogério Waldrigues Galindo [10/06/2015] [22h00]





*Cláudia Pereira foi a autora das emendas na CCJ. - Foto: Albari Rosa/Gazeta do Povo*

A Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Paraná começou a discutir nesta quarta-feira (10) o Plano Estadual de Educação, que deve ser votado ainda neste mês – o prazo para que o projeto seja aprovado e sancionado termina no dia 24. A principal polêmica na primeira reunião diz respeito a emendas feitas pela deputada Cláudia Pereira (PSC) que eliminam trechos do documento consolidado pela Secretaria da Educação. Os trechos dizem respeito à igualdade de gênero e ao ensino de história de minorias.

As emendas foram feitas na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e antecipam um debate que deve ocorrer em plenário. A bancada evangélica, da qual Cláudia faz parte, e outros deputados de tendência conservadora acreditam que o documento incorre no que eles chamam de “ideologia de gênero”. Por essa visão, a inclusão do debate no Plano estaria levando a um viés ideológico que distorceria a visão tradicional sobre sexualidade – dizendo, por exemplo, que as orientações sexuais

são equivalentes e que não existe “certo” ou “errado” em comportamentos sexuais são equivalentes e que não existe “certo” ou “errado” em comportamentos sexuais.



Cláudia Pereira foi a autora das emendas na CCJ.  
*Albari Rosa/Gazeta do Povo*

A pasta da Educação diz que se trata de um equívoco. “Quando falamos em igualdade de gênero, que é o que consta do projeto, estamos falando unicamente em promover a igualdade de direitos entre homens e mulheres. As pessoas tendem a achar que isso tem a ver com homossexualismo, mas quando se fala disso a linguagem é outra, falamos de LGBT”, diz a superintendente de Educação, Fabiana Campos.

Na discussão, representantes do departamento de diversidade da secretaria defenderam a manutenção da discussão sobre gênero no documento. Segundo professores, a inclusão do debate sobre igualdade de direitos é importante em uma sociedade ainda marcada por machismo como a brasileira.

No Congresso, no debate preparatório do Plano Nacional de Educação, a discussão sobre igualdade de gênero foi mantida em todas as comissões. Na última votação foi derrubada pela bancada evangélica. Agora, estados e municípios debatem o tema.

## Anexo 2

BRASIL

EDUCAÇÃO NO BRASIL ›

### Católicos e evangélicos em cruzada contra a palavra gênero na educação

*Grupos religiosos fazem ofensiva para evitar que a palavra entre nos planos de educação*

TALITA BEDINELLI  
São Paulo - 11 JUN 2015 - 23:54 CEST



Crianças em uma escola municipal de São Paulo. / Cesar Ogata SECOM/ PMSP

Grupos religiosos estão em uma cruzada nas câmaras municipais brasileiras para evitar que a palavra "gênero" passe a fazer parte dos planos municipais de educação, o conjunto de metas que as prefeituras terão que adotar pelos próximos dez anos e que estão sendo votadas em vários pontos do país neste ano. Em São Paulo, a pressão surtiu efeito e o termo desapareceu, na última quarta-feira, das 34 páginas que estão sendo discutidas desde 2012.

A pressão repete o que já foi visto no ano passado, durante a discussão

do Plano Nacional de Educação, em Brasília, quando o lobby religioso, liderado especialmente pelos deputados evangélicos, também suprimiu a palavra do texto final. É apenas mais um exemplo da mobilização de grupos religiosos para fazer valer suas posições nas discussões relacionadas a inclusão e direitos humanos no Brasil. Na própria quarta, deputados cristãos tomaram o plenário da Câmara, presidida pelo evangélico Cunha, para protestar. Rezaram um Pai Nosso diante dos holofotes durante a votação da reforma política por considerarem absurda a imagem de uma transexual crucificada durante a Parada Gay em São Paulo, no último domingo.

O argumento contra a palavra "gênero", tanto no ano passado como neste ano, é que a inclusão, ainda que dentro do contexto da criação de regras para a "promoção da igualdade", confere um caráter ideológico ao tema, em oposição ao uso da palavra "sexo", uma alusão biológica. Os que odeiam a palavra afirmam que querem evitar a inclusão nas escolas do que chamam de "ideologia de gênero", que pressupõe que cada indivíduo tem o direito de escolher o próprio gênero, sem ser definido, necessariamente, pelo sexo biológico.

"As expressões gênero ou orientação sexual referem-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", explica Dom Fernando Arêas Rivan, bispo da Administração Apostólica Pessoal São João Maria Vianney (Rio de Janeiro), em uma 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", continua.

Além de Dom Fernando, também se manifestaram contrariamente à "ideologia de gênero" ao menos outros três religiosos: o bispo do município de Frederico Westphalen (RS), Antônio Carlos Rossi Keller, o padre Paulo Ricardo, popular pároco da arquidiocese de Cuiabá (MT) que oferece aulas no YouTube sobre a doutrina católica e tem quase um milhão de seguidores no Facebook, e o cardeal Dom Odilo Pedro Scherer, arcebispo metropolitano de São Paulo, que em nota divulgada no última segunda-feira disse que "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 escolherem o tipo de educação dos filhos", completou.

As manifestações dos religiosos impulsionaram uma série de protestos em câmaras municipais do país, onde o tema está sendo discutido. O

que, por sua vez, desencadeou reações de movimentos feministas e LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais), transformando as casas legislativas em uma batalha de gritos.

Em Campinas, uma das cidades mais importantes do Estado de São Paulo, é discutido o "Projeto de Emenda à Lei Orgânica Anti-ideologia de Gênero", que proíbe que sejam realizadas legislações sobre o tema na cidade. Na Câmara houve beijaço de manifestantes gays contrários à lei ao lado dos que seguravam cartazes que diziam "não à ideologia de gênero", "pelo direito natural da família". "Que tragédia! A mãe gerou uma criança e agora essa criança cresceu e não quer que ninguém mais seja homem nem mulher. A emenda que fizemos é a emenda do amor, a emenda da fraternidade, que trata de homem e de mulher", explicava aos manifestantes em uma audiência no final do mês passado o vereador Campos Filho (DEM), ex-secretário da Arquidiocese de Campinas e ligado a padres locais. A questão também é calorosamente discutida em Guarulhos (Grande São Paulo) e em Maceió (Alagoas).

### **Na capital paulista**

Na capital paulista, a palavra gênero aparecia em seis metas do Plano Municipal de Educação, enviado para a Câmara ainda em 2012 pelo então prefeito Gilberto Kassab (PSD). Entre elas, a 6.5, que obriga o município a "fomentar a implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero e étnico-racial, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão". O texto já havia sido aprovado em duas comissões, entre elas a de educação, sem polêmicas. Até que, na segunda audiência pública promovida pela comissão de finanças, grupos religiosos iniciaram a pressão. A aprovação nesta comissão seria o último passo antes da votação no Plenário.

### **“É UM RETROCESSO PARA OS DIREITOS HUMANOS”**

Para a Maria Elisa Brandt, doutora em sociologia e especialista em políticas públicas do Governo de São Paulo, a palavra gênero é necessária para se dar visibilidade para a discriminação.

Pergunta. O que significa a retirada da palavra "gênero" dos planos de educação?

Resposta. É um retrocesso para os direitos humanos que está sendo promovido pelo pensamento conservador e pelas bancadas religiosas

intolerantes dos legislativos brasileiro. A expressão que os conservadores têm usado, "ideologia de gênero", é uma falsa noção, porque o conceito de gênero não tem um cunho ideológico e, sim, sociológico. Gênero é uma palavra cunhada para lidar com as relações de poder e discriminação que sempre existiram, em torno das identidades e papéis associados ao masculino e feminino para além do sexo biológico para dizer que existe a discriminação contra o feminino. Isso foi uma construção de direitos humanos discutida em diversas conferências da ONU e o Brasil assinou compromissos em relação a isso. Eles venceram no Plano Nacional de Educação, mas agora os Estados e municípios têm a chance de retomar o debate.

P. Os políticos que defendem a retirada dizem que a discriminação de gênero está contemplada ao se falar em coibir qualquer forma de discriminação.

R. Esse é um argumento para se dar invisibilidade, é um subterfúgio criado por pessoas que acham que ser gay é uma doença. É preciso, justamente, visibilizar todas as formas de discriminação. Fazer a lista e colocar no texto. A escola é um espaço de construção da identidade. Por isso é importante que ela assuma que a sociedade é racista, sexista, homofóbica e crie regras para que seja um espaço mais tolerante. Esse é o único meio de gerar pessoas melhores no futuro. Em todas as idades se tem condições de se fazer um tratamento respeitoso dessas questões.

"A partir da segunda audiência veio esse grupo de algumas igrejas católicas e evangélicas que pede a retirada da tal ideologia de gênero do texto", explica o vereador Toninho Vespoli (PSOL), relator do projeto na comissão de educação. "Até então, eu nunca tinha escutado esse termo. Eles afirmam que as crianças seriam tratadas de forma assexuada, podendo inclusive usar os mesmos banheiros, independentemente do sexo. Mas não é nada disso. Trazemos uma discussão de direitos humanos, de acabar com o preconceito e o machismo e de evitar que as crianças sejam oprimidas no ambiente escolar. Não dá para ignorar o conflito que já existe por causa da homofobia", ressalta o vereador. "Há toda uma visão conservadora se colocando no debate educacional e que não possibilita a discussão da diversidade", desabafa o vereador Paulo Fiorilo (PT), relator do texto na comissão de finanças.

Nesta quarta-feira, quando haveria a votação do texto na comissão, militantes, de ambos os lados, se aglomeraram dentro e fora do plenário, aos gritos. Os vereadores, entretanto, decidiram derrubar o relatório de Fiorilo, que mantinha a palavra "gênero". No lugar, resolveram apoiar um substitutivo do vereador Ricardo Nunes (PMDB), que retirou as sete menções à palavra — e a única à transgênero — que existiam no plano. A meta 6.5, por exemplo, virou: "Fomentar a implementação de políticas de

prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação étnico-racial, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão". O texto agora seguirá para votação final no plenário, que deve começar na próxima semana.

"Recebi uma carta de Dom Odilo e cerca de 10.000 emails da população que pediam a retirada da palavra. É um plano municipal de educação, voltado para crianças de zero a 14 anos. Como vamos pedir para alguém na escola falar de diversidade sexual e de diversidade de gênero? Como falar com crianças de zero a 14 anos sobre a opção sexual dela?", questiona Nunes. "Alterei itens para que se obrigue o município a implementar [onde antes dizia fomentar] políticas de combate à qualquer forma de preconceito. A escola tem que combater o preconceito e não fazer um plano que interfira na orientação sexual da criança. Educar é papel da família", ressalta ele.

A pesquisa nacional mais recente sobre o assunto, feita pela Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) a pedido do Governo federal em 2009, mostra que 93,5% dos 18.500 alunos, pais e funcionários de escolas públicas brasileiras entrevistados apresentavam algum tipo de preconceito em relação ao gênero. Outra, feita pela Unesco em 2004, apontou que 39,6% dos meninos entrevistados não gostariam de ter um colega homossexual.

Segundo o coletivo Grupo Gay da Bahia, que coleta dados sobre homicídios de LGBTs, o Brasil é o campeão mundial deste tipo de assassinatos. Casos de ataques gratuitos a homossexuais não são raros no país. Um dos mais famosos aconteceu em plena avenida Paulista, em 2010, quando um grupo atacou um estudante de jornalismo com bastões de lâmpadas fluorescentes, chutes e socos; era o segundo ataque deles contra gays na região. Quatro dos cinco agressores estavam em idade escolar.

## **O QUE MUDOU NO PLANO DE SP**

### **Meta 6.5**

Como era: Fomentar a implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero e étnico-racial, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão

Como ficou: Fomentar a implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação étnico-racial, criando

rede de proteção contra formas associadas de exclusão

#### Meta 3.21

Como era: Difundir propostas pedagógicas que incorporem conteúdos sobre sexualidade, diversidade quanto à orientação sexual, relações de gênero e identidade de gênero, por meio de ações colaborativas da Secretaria Municipal de Direitos Humanos, da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, dos Conselhos Escolares, equipes pedagógicas das Unidades Educacionais e sociedade civil.

Como ficou: Promover ações contínuas de formação da comunidade escolar sobre relações étnico-raciais no Brasil e sobre história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas através da Secretaria Municipal de Educação e em parceria com Instituições de Ensino Superior e Universidades, preferencialmente públicas, e desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, além de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado.

#### Meta 3.20

Como era: Promover ações contínuas de formação da comunidade escolar sobre sexualidade, diversidade, relações de gênero e Lei Maria da Penha, através da Secretaria Municipal de Educação e em parceria com Instituições de Ensino Superior e Universidades, preferencialmente públicas, e desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, além de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado, visando a superar preconceitos, discriminação, violência sexista, homofóbica e transfóbica no ambiente escolar

Como ficou: Promover ações de formação da comunidade escolar sobre a Lei Maria da Penha nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, através da Secretaria Municipal de Educação.

#### Meta 3.19

Como era: Instaurar para as instituições escolares protocolo para registro e encaminhamento de denúncias de violência e discriminações de gênero e identidade de gênero, raça/etnia, origem regional ou nacional, orientação sexual, deficiências, intolerância religiosa, entre outras, visando a fortalecer as redes de proteção de direitos previstas na legislação.

Como ficou: Instaurar para as instituições escolares protocolo para

registro e encaminhamento de denúncias de violências e discriminações de raça/etnia, origem regional ou nacional, deficiências, intolerância religiosa, e todas as formas de discriminação, visando a fortalecer as redes de proteção de direitos previstas na legislação.

#### Meta 3.17

Como era: Desagregar, cruzar e analisar anualmente todos os indicadores educacionais com relação à renda, raça/etnia, sexo, deficiências e aprimorar o preenchimento do quesito raça/cor e do nome social de educandos travestis e transgêneros no Censo Escolar de modo a conhecer e atuar de forma mais precisa em relação à permanência, transformações e desafios vinculados às desigualdades na educação

Como ficou: Desagregar, cruzar e analisar anualmente todos os indicadores educacionais com relação à renda, raça/etnia, sexo, campo/cidade, deficiências e aprimorar o preenchimento do quesito raça/cor no Censo Escolar de modo a conhecer e atuar de forma mais precisa em relação à permanência, transformações e desafios vinculados às desigualdades na educação.

## Anexo 3

**FOLHA DE S.PAULO****Sob pressão, Câmara de SP tira palavra 'gênero' de plano de educação**

PAULA SPERB DE SÃO PAULO

11/06/2015 02h00

A reunião deveria discutir questões como verba para a educação e custo por aluno na rede municipal de São Paulo. Virou, porém, uma disputa polarizada entre defensores da "família tradicional" e defensores da diversidade.

O motivo da discórdia na comissão de Finanças e Orçamento da Câmara, nesta quarta (10), foram trechos do Plano Municipal de Educação que preveem mecanismos para denunciar casos de violência e discriminação por etnia, deficiência, religião e, também, gênero.

Religiosos, inclusive Odilo Scherer, arcebispo de São Paulo, viram no plano uma tentativa de anular a diferença entre meninos e meninas.

Os idealizadores negam, mas, em meio à discórdia, os vereadores da comissão de Finanças acabaram retirando trechos com as expressões "gênero", "orientação sexual" e "sexualidade".

Luiz França/CMSP



Grupos exibem cartazes e debatem partes do Plano Municipal de Educação durante reunião na Câmara

Se no plano de mais de 50 páginas a expressão "gênero" aparecia oito vezes, agora não aparece em nenhuma.

Dom Odilo divulgou uma carta em que critica a chamada "ideologia de gênero", que entende as crianças como "neutras", sem divisão de feminino ou masculino, que só seriam definidos mais tarde.

Na carta, Scherer diz acompanhar a tramitação do plano na Câmara, fala em "perplexidade e preocupação" e que "as consequências de tal distorção antropológica na educação poderão ser graves".

"Quero saber: onde está a ideologia de gênero no nosso plano? Onde está escrito que vamos tratar meninos e meninas do mesmo jeito?", disse Toninho Vespoli, vereador do PSOL e relator da comissão de Educação. "Acredito que a maioria não leu."

A Folha leu a íntegra do relatório, mas não identificou nenhuma menção à chamada "ideologia de gênero".

O relatório acabou rejeitado pela comissão de Finanças. No plenário, protestos, vaias e manifestações.

De um lado, dezenas de jovens com crucifixos pendurados no pescoço, padres e freiras. De outro, grupos cantavam "homofobia, não!".

"O pessoal fundamentalista começou a participar das reuniões da comissão de Finanças. Então, viemos também", disse a educadora Adriana Souza, 41.

"Existe intromissão exagerada do Estado, com viés ideológico", disse João Bechara Ventura, 31, padre da paróquia São Vito, no Brás, no centro de São Paulo.

"Não venham aqui gritar contra a família", disse o vereador Adilson Amadeu (PTB). Jair Tatto (PT) também pediu a exclusão do tema do plano e disse ser uma orientação da bancada petista.

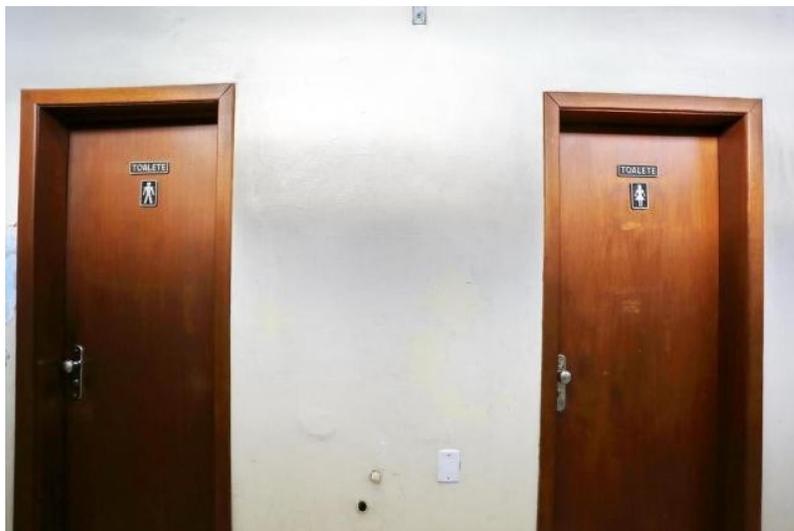
## Anexo 4

### Arquidiocese critica meta do Plano Municipal de Educação que trata da diversidade de gênero

*Instituição enviou carta aos vereadores em que sustenta que "a ideologia de gênero representa uma distorção completa ao conceito de homem e mulher"*

**Por: Luísa Martins**

18/06/2015 - 19h45min



O PME afirma que transexuais e travestis poderão escolher o banheiro de acordo com a sua identidade de gênero Foto: Adriana Franciosi / Agencia RBS

Prestes a ser votado na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, o Plano Municipal de Educação (PME) passou quase ileso às controvérsias. A última das metas do documento — a 23<sup>a</sup>, que trata das políticas curriculares para garantir o direito à diversidade e identidade de gênero — está sendo contestada por instituições religiosas às vésperas da avaliação pelo Legislativo (o prazo final é quarta-feira, dia 24).

O PME é um planejamento da educação de cada município, que traça metas para a próxima década e estratégias para cumpri-las. A Arquidiocese de Porto Alegre enviou uma carta aos vereadores em que sustenta, entre outros pontos, que "o respeito às minorias não pode impor a todo custo a desconstrução de valores consagrados no âmbito familiar", que "a ideologia de gênero representa uma distorção completa ao conceito de homem e mulher" e que "o ser humano nasce masculino ou feminino,

nisso se expressa sua identidade". Por fim, o texto questiona a imposição da "tarefa de estimular educacionalmente as crianças para que refreiem suas disposições biológicas em nome de teorias sociológicas, não consensuais e sem suficiente base científica".

A Igreja, com sua experiência educativa, quer participar do debate. Temos outro ponto de vista e gostaríamos de aprofundar esse assunto. É importante apoiar essas pessoas nas suas especificidades, respeitá-las em sua individualidade, mas não vejo projeto educativo por trás desta meta — diz Dom Leomar Brustolin, bispo auxiliar de Porto Alegre.

A discussão tomou proporção, inclusive, nacional. Ontem, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) afirmou que o tema tem sido "introduzido de forma silenciosa" em planos municipais de educação e que a ideologia de gênero "desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher".

O PME de Porto Alegre vem sendo elaborado desde 2013, com a participação de diferentes setores da sociedade em mesas abertas e audiências públicas para definir as metas e estratégias para a próxima década.

Há coisas que são novidade para a sociedade como um todo. As pessoas têm direitos e visibilidades que poucos anos atrás não existiam. E a gente precisa se adequar a essa realidade, e não retroceder — afirma a assessora institucional da Secretaria Municipal de Educação (Smed), Célia Trevisan.

Ela cita o exemplo do nome social (nome pelo qual pessoas trans e travestis preferem ser chamadas, em contraste com o nome registrado oficialmente), que já é aceito no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e deve ser garantido no sistema educacional de Porto Alegre por meio da estratégia 23.14 do PME, caso seja aprovado.

O Conselho Municipal de Educação (CME) informou que já encaminhou um parecer favorável ao texto original, sem ressalvas. Secretário da direção do conselho, Glauco Dias afirma que a contrariedade expressa pelas entidades religiosas não têm poder legal de derrubar o plano, que, segundo ele, não fere a crença de ninguém e garante direitos previstos pela lei brasileira.

### **Educação Infantil preocupa gestores**

A cinco dias do prazo final para a votação, apenas 29% dos municípios gaúchos enviaram o projeto de lei ao Legislativo. De um total de 497

idades no Rio Grande do Sul, apenas 26 já aprovaram a lei. A sanção pela prefeitura já ocorreu em 145 municípios, de acordo com dados fornecidos pelas administrações municipais ao Ministério da Educação.

O presidente da Federações das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (Famurs), Seger Menegaz, afirma que alguns pontos do PME, por estarem alinhados ao Plano Nacional de Educação (PNE), não são exequíveis para pequenos municípios.

— A maior dificuldade é o engessamento do PNE, que não permite flexibilizações para adaptações às realidades de cada município — diz ele.

A determinação de que, em 2016, a pré-escola deverá ser oferecida a todas as crianças de quatro a cinco anos preocupa os gestores municipais. A inquietação é se os municípios menores terão recursos e, além disso, tempo hábil para cumpri-la. No fim do mês, a Famurs vai fazer um levantamento junto aos municípios e averiguar a possibilidade de prorrogação do prazo para essas medidas serem implementadas.

Leia carta enviada pela Arquidiocese de Porto Alegre para os vereadores de Porto Alegre

Os vereadores devem apreciar o Plano Municipal de Educação na sessão de segunda-feira. Eles podem sugerir alterações e encaminhar emendas. Se aprovado, o texto vai para a sanção do prefeito, José Fortunati.

## Anexo 5

# Controvérsia no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre

19 de junho de 2015

*Às vésperas votação do projeto, Arquidiocese do município envia carta aos vereadores questionando o texto sobre igualdade de gênero*

Fonte: Zero Hora (RS)

Prestes a ser votado na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, o Plano Municipal de Educação (PME) passou quase ileso às controvérsias. A última das metas – que trata das políticas curriculares para garantir o direito à diversidade e identidade de gênero – está sendo contestada por instituições religiosas.

O PME é um plano de Educação em que cada município deve traçar metas para a próxima década e estratégias para cumpri-las. O prazo final para avaliação do Legislativo é no dia 24 deste mês.

Na semana passada, a Arquidiocese de Porto Alegre enviou uma carta aos vereadores em que sustenta, entre outros pontos, que “o respeito às minorias não pode impor a todo custo a desconstrução de valores consagrados no âmbito familiar”, que “a ideologia de gênero representa uma distorção completa ao conceito de homem e mulher” e que “o ser humano nasce masculino ou feminino, nisso se expressa sua identidade”. Por fim, o texto questiona a imposição da “tarefa de estimular educacionalmente as crianças para que refreiem suas disposições biológicas em nome de teorias sociológicas, não consensuais e sem suficiente base científica”.

Do ponto de vista e gostaríamos de aprofundar esse assunto. É importante apoiar essas pessoas nas suas especificidades, respeitá-las em sua individualidade, mas não vejo projeto educativo por trás desta meta – diz dom Leomar Brustolin, bispo auxiliar de Porto Alegre.

A discussão tomou proporção, inclusive, nacional. Ontem, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) afirmou que o tema tem sido “introduzido de forma silenciosa” em planos municipais de Educação e que a ideologia de gênero “desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher”.

O PME de Porto Alegre vem sendo elaborado desde 2013, com a

participação de diferentes setores da sociedade em mesas abertas e audiências públicas.

– Há coisas que são novidade para a sociedade como um todo. As pessoas têm direitos e visibilidades que poucos anos atrás não existiam. E a gente precisa se adequar a essa realidade, e não retroceder – afirma a assessora institucional da Secretaria Municipal de Educação (Smed), Célia Trevisan.

Ela cita o exemplo do nome social (pelo qual pessoas trans e travestis preferem ser chamadas), que já é aceito no Exame Nacional de Ensino médio (Enem) e deve ser garantido por meio da estratégia 23.14 do PME, caso seja aprovado.

O Conselho Municipal de Educação (CME) informou que já encaminhou um parecer favorável ao texto original, sem ressalvas.

## Anexo 6

19/06/2015 16h43 - Atualizado em 19/06/2015 16h46

# Comissão da Câmara de SP aprova plano sem discutir gênero nas escolas

Vereadores defenderam 'família' e aprovaram texto por unanimidade. Votação final está prevista para 11 de agosto.

Carolina Dantas

Do G1 São Paulo



Comissão da Câmara de SP aprovou texto por unanimidade (Foto: Carolina Dantas/G1)

Comissão de Finanças e Orçamento da Câmara Municipal de São Paulo aprovou nesta sexta-feira (19) por unanimidade o texto do Plano Municipal de Educação sem a inclusão dos parágrafos sobre a discussão de gênero nas escolas paulistanas. O texto foi aprovado por nove votos a zero pela

comissão. O vereador Milton Leite (DEM) foi o relator.

A discussão de gênero foi incluído e aprovado no texto original aprovado em outra comissão da Câmara, de Constituição e Justiça, junto com a Comissão da Educação. No entanto, ao chegar na Comissão de Finanças, os vereadores retiraram o termo e nesta sexta aprovaram o texto.

Essa, porém, não é a determinação final. O texto ainda deverá receber mais sugestões da comissão e ser votado, finalmente, a partir do dia 11 de agosto.

Como das outras vezes, a sessão foi várias vezes permeada por discussões fervorosas entre pessoas contrárias e favoráveis à inclusão do termo "discussão de gênero" no texto do novo Plano Municipal de Educação. Os vereadores da Câmara defenderam a "família" paulistana em suas declarações de voto.

"A escola é para dar ensino às crianças, mas a educação sexual é de responsabilidade da família", disse Aurélio Nomura (PSDB). Já o antigo relator do projeto, Ricardo Nunes (PMDB) disse que a ideologia de gênero não pode ser incluída porque "estamos falando da formação de crianças de 10 a 15 anos".

Por outro lado, o vereador Paulo Fiorilo (PT) explicou o motivo da unanimidade da casa. Ele também votou favorável ao projeto.

"Votamos todos porque o artigo 203 foi incluído". O artigo 203 foi adicionado nesta nova versão do PME e diz: "Educação igualitária, desenvolver o espírito crítico em relação a estereótipos sexuais e raciais nas aulas e em materiais didáticos".

O padre Gianpietro Carraro, de 52 anos, é da Missão Belém. Ele diz "estar satisfeito com o resultado" e que os contrários "deveriam pesquisar o significado da palavra gênero".

Representantes do movimento favorável a inclusão do termo no texto foram procurados. Eles não quiseram falar com o G1.

### **Plenário lotado**

O plenário da Câmara estava lotado. Entre gritos de "ai, ai, ai, família é mãe e pai", do lado contra o termo "gênero", e "fascistas, fascistas", do lado favorável à palavra, a sessão era interrompida a cada minuto.

A Guarda chegou a impedir que algumas pessoas entrassem na audiência pública. Foram distribuídas senhas pela Polícia Militar no início da sessão. As "torcidas", como se referiu o Major Rogério Brambilla, da Polícia Militar, foram separadas por oficiais.

O presidente da comissão, Police Neto (PSD), disse que, após o transtorno, toda a estrutura será montada para receber a maior quantidade de pessoas possível.

### Sessão tumultuada

Com a galeria lotada por grupos religiosos e do movimento LGBT, os vereadores de Macapá votaram baseados na emenda da bancada evangélica que pedia mudanças em um trecho do texto original do PME.

Os argumentos dos movimentos foram analisados pelas duas comissões na tarde desta quarta-feira, antes da sessão extraordinária.

Os grupos gritavam palavras de ordem e canções que defendiam as respectivas causas. O pastor evangélico Gesiel Oliveira explica que o gru-



Renan Almeida, representante da Federação Amapaense LGBT (Foto: Jéssica Alves/G1)

-po religioso pedia a alteração da meta no plano de educação.

"Pedimos essa alteração desse plano, porque o estado não deve interferir na educação familiar. A orientação dos filhos, inclusive sexual compete aos pais", ressaltou o pastor.

Em contrapartida, o representante da Federação Amapaense LGBT, Renan Almeida, defendia que a meta fosse mantida no plano, como foi redigida no texto original.

"Essa meta defendeu que toda a diversidade cultural e social seja respeitada. O sistema de ensino de Macapá tem que contemplar a todos", ressaltou Almeida.

## **Polêmica**

A polêmica surgiu após surgirem mensagens contrárias à meta 15 pelos movimentos LGBTs em grupos de Whatsapp.

A polêmica começou na terça-feira (23) no adiamento da votação do projeto de lei. Movimentos religiosos e LGBTs ocuparam a galeria da Câmara Municipal para manifestar o posicionamento de cada um em relação à proposta. O debate resultou na revisão do texto pela Comissão de Educação da CMM. O PME foi coordenado pela prefeitura de Macapá. A Secretaria Municipal de Educação (Semed) informou que a proposta do PME foi pensada com vários segmentos da comunidade.

"O plano diz que precisamos traçar estratégias para alcançar o respeito a diversidade de pessoas que historicamente foram excluídas da sociedade. (...) A política pública é garantir os direitos a essas pessoas. No caso dos gêneros, por exemplo, ensinar desde cedo às crianças através de campanhas o debate à discriminação. Jamais a escola vai decidir pela orientação do aluno", comentou a secretária de Educação do município, Antônia Andrade.

## Anexo 7

### Em votação sobre PME, CMM derruba inclusão de igualdade de gêneros em escolas de Manaus

jun 22, 2015 Destaques , Política



Os pontos que mais geraram discussões foram as proposições 4, 15 e 16 da lei 190/2015 que tratava da inclusão da Ideologia de Gênero nas escolas do município – foto: divulgação

Após 12 horas de debate, a Câmara Municipal de Manaus (CMM), aprovou, na noite de desta segunda-feira (22) o texto principal do Plano Municipal de Educação (PME) que chegou à casa legislativa na última quarta-feira (17), e precisava ser publicado até esta quarta-feira (24). A matéria original recebeu 106 emendas, mas somente 18 foram aprovadas e duas foram retiradas de pauta.

Desde o início desta manhã, Waldemir José (PT) e professor Samuel (sem partido) apelaram ao presidente da casa Wilker Barreto (PHS) para que a sessão fosse adiada, com a apreciação das 109 emendas do Plano Municipal de Educação, mas a maioria dos vereadores, um total de 28, apoiou para que o assunto fosse concluído ainda nesta segunda, do contrário seria perdido o prazo máximo dado pelo governo, para que a conclusão até a próxima quarta-feira (24).

Os pontos que mais geraram discussões foram as proposições 4, 15 e 16 da lei 190/2015 que tratava da inclusão da Ideologia de Gênero nas escolas do município, gerando debates acalorados entre vereadores e manifestantes dos movimentos em defesa da LGBT's.

Conforme o texto, a ideologia de gêneros teria que ser discutida dentro de sala de aula e recursos deveriam ser aplicados para a capacitação de profissionais da educação para trabalhar com a temática.

Segundo o vereador Amauri Colares (PROS) um consenso já havia sido construído para que fosse retirado os parágrafos que determinam que a abordagem fosse feita pela escola, e a vereadora Pastora Luciana (PP), defendeu que é papel dos pais orientar sexualmente os filhos, e não as escolas.

O vereador Joãozinho Miranda (PTN), afirmou que 'estão querendo impor' à sociedade a questão da sexualidade nas vida das crianças. "Vou esperar a criança crescer para dar um nome masculino ou feminino? De que forma daremos a cidadania a essa criança?", questionou Joãozinho Miranda.

Para o vereador, "não se pode desvirtuar a base, a família". "Quando a criança crescer e fizer sua opção de gênero é outra coisa, respeito qualquer pessoa, mas impor o que uma pessoa tem que ser não faz sentido. Não cabe a escola nem ao Estado essa orientação. Esse papel é da família", finalizou o parlamentar.

### **Defesa da igualdade**

Para a representante LGBT, Diana Brasili, os homossexuais irão continuar sofrendo preconceito. "Se a discussão nas escolas for impedida, as crianças vão continuar sofrendo bullying. E eu sofri bullying. 90% dos LGBTs estão tendo evasão escolar por conta da falta dessa discussão nessa instituição."

Para a coordenadora do movimento carismático de Manaus, Maria José, os parágrafos embutidos no PME seriam um "perigo" a formação familiar. "Nossos filhos vão deixar de ser educados pelos pais, pelas famílias sobre sexualidade, sobre orientação sexual, e vão ser obrigados a aprender na escola através dos professores que eles não nascem nem menino nem menina, que vão crescer e definir mais tarde o gênero querem ser", conta a coordenadora.

O plano norteará a educação pelos próximos dez anos e nele estão 216 estratégias que devem ser executadas pelo município.

**Emendas no PME**

O vereador Waldemir José (PT) apresentou 36 emendas ao projeto original do Plano. O parlamentar defendeu que as propostas têm por objetivo contribuir com a melhoria da qualidade da educação no que diz respeito à gestão democrática, à valorização do profissional de magistério e ao financiamento à educação.

## Anexo 8

23/06/2015 07:00 - Política

### **‘Gênero’ sai do Plano de Educação**

*Com o prefeito, grupos religiosos reagiram a texto de lei aprovada em 2012; secretária da Educação, Vera Casério, diz que medida já era prevista*

Vinicius Lousada

Políticos e líderes religiosos católicos e protestantes se reuniram com o prefeito Rodrigo Agostinho (PMDB) na manhã de ontem para reivindicar a exclusão do que chamam de “ideologia de gênero” do Plano Municipal de Educação (PME). De acordo com a secretária municipal de Educação, Vera Casério, o pedido do grupo será atendido, mas os objetivos e metas que versam sobre o combate ao preconceito e o bullying nas escolas permanecerão na lei.

O conceito de gênero admite que as pessoas possam se identificar como homem ou mulher, independentemente de aspectos biológicos (genitália, cromossomos sexuais e hormônios, que determinam os sexos masculino e feminino). A discussão em Bauru veio à tona após intensas polêmicas em cidades que estão discutindo agora seus planos municipais de educação, já que o prazo para a aprovação dessas leis se encerra nesta semana.

Nos planos nacional e estadual de São Paulo, a polêmica também dividiu ativistas e religiosos, que se saíram “vitoriosos” do debate, com a retirada do termo “gênero” dos documentos. A lei de Bauru, no entanto, é anterior a todas elas e foi aprovada no ano de 2012. No texto em vigor, a palavra aparece oito vezes, nos textos “Direitos Humanos e diversidade sexual como elementos norteadores de políticas públicas educacionais” e “Plano de intervenção e formação em educação sexual para o município de Bauru”.

### **REVISÃO**

Vera Casério diz que, independentemente da manifestação de políticos e religiosos, esses e todos os outros textos que embasam as metas e os objetivos do Plano Municipal de Educação serão abolidos.

“A gente já estava programando uma revisão para o plano, que vai ocorrer em agosto. E a retirada desses textos era prevista. Quando fizemos a primeira vez, algumas pessoas não tinham muito conhecimento do que se tratava. Então, essas literaturas eram importantes. A questão agora é analisar o que vem sendo cumprido e o que precisa ser redimensionado e

rediscutido”, explica.

Dessa forma, ela garante que, em tese, permanecerão as diretrizes que versam sobre políticas planejadas em torno da educação sexual e de objetivos como: “Orientação sobre desigualdades, discriminação e diversidade os profissionais da educação, familiares e comunidade em geral”, “Acompanhamento cotidiano das relações entre estudantes, para coibir o bullying e promover a interação positiva entre os que possuem orientação sexual diferente” e “Incluir, em todos os níveis de ensino, os temas que tratam de todas as discriminações”.

Contudo, após a revisão do Plano Municipal de Educação, o texto deverá ser novamente submetido à Câmara Municipal para a atualização da lei.

## **REAÇÕES**

O vereador Markinho da Diversidade (PMDB) evitou polemizar com os pares que defendem a retirada do conceito de gênero do Plano Municipal de Educação (PME). Ele elogiou a habilidade da secretária Vera Casério na negociação e citou a relevância de que o combate ao preconceito e ao bullying seja mantido no texto.

“É uma forma até de preservar o professor. Se hoje uma criança é discriminada na escola e não tem o devido respaldo, o profissional pode responder por isso”, pontuou.

O parlamentar, porém, criticou duramente o deputado estadual Celso Nascimento (PSC). Segundo Markinho, em entrevista à TV Preve, na tarde de ontem, o parlamentar – e pastor – disse que o plano atual desenvolve estratégias para professores ensinarem crianças e adolescentes a serem homossexuais. “Isso é uma inverdade. Ele distorceu”, disparou o peemedebista.

Em nota, Nascimento afirmou que atua em defesa da família e para proteger crianças e adolescente. Ainda na sessão de ontem, Roque Ferreira (PT) condenou a mobilização de grupos e políticos religiosos, pontuando que a laicidade do Estado é essencial para garantir direitos individuais e coletivos. “A utilização do termo gênero não é medida impositiva nem sectária, não fere a liberdade religiosa e não ataca o livre arbítrio”.

## **Posição contrária une católicos e evangélicos**

Participaram da reunião de ontem os vereadores evangélicos Lima Júnior

(PSDB) e Roberval Sakai (PP), os católicos Fabiano Mariano (PDT), Carlão do Gás (PR), Fabiano Mariano (PDT) e Telma Gobbi (PMDB), o deputado estadual pastor Celso Nascimento (PSC), representantes do Conselho de Pastores Evangélicos de Bauru e Região (Conpev), além do bispo da Diocese de Bauru, dom Caetano Ferrari. Lima explicou que a escola deve, sim, coibir o preconceito e o bullying, mas não impor a “ideologia de gênero”.

“A questão do homossexualismo (sic) é uma realidade e estamos todos aprendendo a lidar com ela. Esse debate também não pode vir acompanhado de ódio nem ser utilizada como bandeira para causar polêmica, mas também não dá para dizer para uma criança de quatro anos que ela é um ser assexuado, que pode, em um dia, se comportar como homem e, no outro, como mulher. Tanto é que isso foi excluído do plano nacional”, alega.

Segundo o vereador, a transmissão de valores como este deve se restringir à instituição familiar. “A escola, sim, precisa estar preparada para saber como lidar com aquele menino que está sempre com as meninas, é mais afeminado, inclusive, tendo habilidade para conversar com os pais”.

Roberval Sakai, que também é pastor, foi quem levantou a discussão durante a sessão da Câmara Municipal de ontem, ao exibir reportagem sobre a reunião da manhã e as explicações da secretária de Educação. Paulo Eduardo de Souza (PSB) e Natalino da Pousada (PV), ambos evangélicos, também se posicionaram contrariamente à “ideologia de gênero”.

### **O termo “gênero” no Plano de Educação**

Trechos a serem suprimidos:

“Conviver com colegas que são amarelos, vermelhos, negros e brancos; que são eroticamente orientados ao mesmo sexo ou ao sexo oposto, ou que ainda tenham uma identidade de gênero diferente daquela anunciada pelo seu corpo biológico é importante para se construir relações marcadas pelo respeito”.

“Essas transformações serão realmente efetivas quando elementos como cor, raça, etnia, orientação sexual, religião, gênero não forem mais elementos distintivos de sua posição social ou mesmo da justificação que se faz dos mesmos”.

“É o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, possível apenas na relação com outros homens, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções”.

“Partimos, portanto, do princípio que a Educação Sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero”.

“Desta forma, questões de relevância social (como a igualdade de gênero e o combate à homofobia) nela devem ser inseridas e tratadas de maneira crítica e reflexiva, constituindo elementos essenciais de um programa de educação sexual”.

“Esta formação deverá instrumentalizar o professor para que possa lidar com as dificuldades naturais resultantes dos tabus e preconceitos inerentes ao sexo, ao gênero e à orientação sexual”.

## Anexo 9

### **Com debate sobre gênero, Plano Municipal de Educação é aprovado em Curitiba**

Lucas Gabriel Marins  
Do UOL, em Curitiba 23/06/2015 15h36

Os vereadores de Curitiba aprovaram nesta terça-feira (23) o PME (Plano Municipal de Educação) da cidade. Das 63 emendas apresentadas na primeira discussão, realizada ontem, 70% delas diziam respeito às questões de gênero e diversidade. O tema, portanto, tomou conta do debate, que foi acompanhado por grupos evangélicos e membros do movimento LGBT.

Todas as expressões "gênero" e "diversidade", presentes ao longo das 23 páginas do documento, foram retiradas. A impressão de cartilhas sobre diferenças de gêneros, por exemplo, foi uma das sugestões censuradas. Os vereadores disseram que as alterações foram feitas porque o projeto municipal deveria estar em consonância com PNE (Plano Nacional de Educação).

"Em Brasília foi aprovado um PNE sem questões de identidade de gênero. E aqui em Curitiba aparece um plano fora desses padrões. Será que acham que a gente é burro?", falou Valdemir Soares (PRB) durante a votação desta segunda-feira (22).

Já a vereadora Noemia Rocha (PMDB) disse que a escola não deve interferir no que ela ensinou em casa. "Eu eduquei minhas filhas com base nos valores eternos, com base na minha fé, e acho um absurdo a escola dizer que está errado".

A vereadora Professora Josete (PT) foi a única a pedir a permanência dos termos "gênero" e "diversidade" no plano. "É preciso evitar que a emoção seja a nossa primeira reação, porque a escola deveria ser um lugar acolhedor. Nós acompanhamos a evasão de alunos por diversas questões. Violência doméstica é um exemplo. Jovens que têm orientação sexual fora do padrão também, pois ele é discriminado e sai da escola", disse.

Durante a votação de ontem, diversas pessoas fizeram protestos na frente da Câmara de Vereadores de Curitiba. De um lado, havia grupos com cartazes em prol da diversidade e, do outro, pessoas pedindo a "preservação da família".

## **Estratégias**

O PME, que prevê melhoras na educação municipal nos próximos 10 anos, tem 26 metas e 337 estratégias. Apesar disso, a meta "Diversidade, Educação e Direitos Humanos", que também aborda os direitos dos negros, indígenas, mulheres, ciganos e pessoas em conflito com a lei, foi a única que gerou debate. O plano foi encaminhado para a sanção do prefeito da cidade, Gustavo Fruet (PDT).

## Anexo 10

**Assembleia Legislativa**

# Sem ensino sobre gênero, Plano Estadual de Educação é aprovado

*Deputados modificaram texto original que previa a discussão sobre identidade de gênero nas escolas*

Por: *Juliano Rodrigues*

23/06/2015 - 22h46min



Alexandre Postal (D): "Estamos adequando o nosso plano ao federal" Foto: Juliana Mutti / Agência ALRS

Com as galerias do plenário da Assembleia lotadas e sob um clima tenso, os deputados aprovaram o texto do Plano Estadual de Educação sem menções ao ensino sobre identidade de gênero. Embora a proposta estivesse no texto original até o início da tarde, emendas protocoladas pela base governista, e aprovadas, removeram o termo.

— Deputados da oposição querem algo que, no plano nacional, o governo foi contra. Estamos adequando o nosso plano ao federal. A questão de

gênero não tem necessidade de estar em um plano que prevê a educação para os próximos cinco ou 10 anos — disse o líder do governo, Alexandre Postal (PMDB).

A discussão a respeito da inclusão ou não do tema nas metas da educação se estendeu até o início da noite e foi marcada por manifestações fortes tanto na tribuna quanto na plateia.

Defensor da manutenção do texto original, Pedro Ruas (PSOL) explicou que o debate em sala de aula auxiliaria a reduzir o preconceito e a discriminação de gênero:

— Não abrimos mão dessa discussão. A identidade de gênero é uma expressão consagrada mundo afora e um direito reconhecido. Infelizmente, o governo não aceita isso.

Além da supressão da expressão, os deputados aprovaram as metas originais do texto, como a universalização do acesso à educação, ampliação da alfabetização de crianças, jovens e adultos, e melhoria das notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

### **Municípios correm contra o tempo**

Centenas de municípios brasileiros estão correndo contra o tempo — mais especificamente, contra as horas — para aprovar seus planos de educação, cujo prazo, determinado pela lei que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), se encerra nesta quarta-feira. Embora o Rio Grande do Sul seja, em número, o Estado com mais planos sancionados, isso ocorreu em menos da metade das prefeituras (46%), de acordo com o relatório mais atualizado do Ministério da Educação (MEC), elaborado com base em dados fornecidos pelas administrações municipais. Porto Alegre, por exemplo, deixou para o último dia. A votação do plano da Capital está prevista para a ordem do dia desta quarta-feira. Pontos polêmicos como a meta 23, que trata das políticas curriculares para garantir o direito à diversidade e identidade de gênero, não devem passar batido pela avaliação dos vereadores.

Dos 497 municípios gaúchos, cinco estão com a comissão coordenadora instituída, 13 estão com o diagnóstico concluído e 32 estão com o documento-base elaborado. Outros 37 estão com a consulta pública realizada e 38 estão com o projeto de lei elaborado. Já 124 cidades estão com o projeto de lei enviado ao Legislativo e 17 estão com a lei aprovada. Apenas 231 estão com a lei sancionada.

\*Zero Hora

## Anexo 11

### **Bancada evangélica da Câmara justifica que teme que “homossexualismo seja ensinado nas escolas”**

*Vereadores de Fortaleza retiraram item do plano de educação que previa a formação de professores para o combate ao preconceito nas escolas*

*Por Roberta Tavares em Política  
24 de junho de 2015 às 15:28*

Há 1 ano

Após longo debate na Câmara Municipal de Fortaleza, os vereadores aprovaram três emendas que alteram a mensagem que trata do Plano Municipal de Educação, na sessão da última terça-feira (24). Elas se referem à diversidade sexual, e causaram polêmicas entre vereadores da situação e da oposição.

Por 25 votos a 10, foi retirado o item do plano no qual profissionais de educação passariam por formação continuada em pacificação de diálogos e de combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar. O pedido de retirada desse ponto partiu do vereador Carlos Dutra (Pros), a partir de sua interpretação da expressão “identidade de gênero” contida no documento. Segundo o parlamentar, a orientação sexual deve ser dada pelos pais, não sendo o papel das escolas.

“Eu vi aqui que estavam inseridas em mais de 150 páginas algumas palavras como ‘identidade de gênero’, que é a pessoa crescer com o pensamento de que é uma outra pessoa. Exemplo, a mulher é uma menina e pode se achar que é um menino, e um menino se achar que é uma menina. No colégio ela vai ser orientada sexualmente, como é que vai ser essa orientação? A gente não sabe”, defende.

Segundo o vereador Fábio Braga (PTN), o resultado foi uma forma de adequar a proposta encaminhada pelo Executivo. “Nós estamos dando a oportunidade às famílias. Nós não podemos amadurecer precocemente as nossas crianças, quero ter o direito de educar a minha filha e o meu filho”, evidenciou. “Eu não admito que vá para as escolas ensinar o homossexualismo. Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. O Estado é laico, mas não podemos ensinar o homossexualismo nas escolas e levar a cabeça da criança ao parafuso”, alegou o vereador Pastor Gelson Ferraz (PRB).

## **Redes sociais**

O vereador Paulo Diógenes (PSD) não concorda com a emenda. O parlamentar lembra que foi vítima de homofobia na escola e diz que propostas como essa são retrógradas. “Acho que nunca deve misturar religião com política. Sei o que passei na escola pelo fato de ser gay, de as pessoas terem preconceito, eu até queria parar de estudar e isso me prejudicou muito na escola. Depois de 30 anos, vejo acontecendo a mesma coisa. Eu fico chocado em ver que pessoas pensam desse jeito”, lamenta.

“Eu não pedi para ser gay, eu nasci gay. Vocês acham que optei por chegar na Câmara e ter que ouvir piadinhas de alguns vereadores?” (Paulo Diógenes) “Eu ouvi na escola que quem era gay era pederasta. Gente, eu voltei para casa dizendo que minha vida tinha acabado. Eu tinha 12 anos! Eu não pedi para ser gay, eu nasci gay. Mas eu perguntava: ‘Deus, por que você me fez gay? Por que eu nasci doente? Ele me deu essa doença e ainda me reprova?’. Eu sofri tanto na escola... E eu optei por sofrer? Eu optei por apanhar? Optei por ser apontado na rua? Se Deus tem poder de transformação, por que não me transformou? Vocês acham que optei por chegar nessa Câmara Municipal de Fortaleza e ter que ouvir piadinhas de alguns vereadores? (...) Sou gay, sou honesto e o que mais me doeu a vida inteira foi ouvir: ‘Paulo é uma pessoa boa, inteligente, mas é gay’. Esse ‘mas é gay’ é a pior coisa. Não queiram jogar essas crianças na fogueira, nós estamos pedindo só para os professores saberem como lidar”.

O debate demorou cerca de 10 horas e ocorreu na Câmara Municipal de Fortaleza, no Bairro Luciano Cavalcante.

## **Modificações**

A emenda modificativa nº 3 versa sobre o artigo 4º do projeto nos seus incisos VI e X. Com a emenda os incisos tiram os termos “à diversidade” e “respeito à diversidade”, passando a ter a redação “contra o preconceito” e a “difusão do princípio da equidade”. A emenda nº 4, denominada de supressiva, retira do Anexo Único do Projeto de Lei nº 155/2015, quatro estratégias das Metas I e II do item 3.7.4, que segundo a justificativa, “objetiva garantir que não haja influência ou imposição de ideologias estranhas ao ambiente educacional, que deve ser voltado para a formação intelectual”.

## Anexo 12

24/06/2015 20h20 - Atualizado em 24/06/2015 20h22

### **Câmara aprova Plano de Educação sem referências a gênero, em Macapá**

Votação ocorreu nesta quarta-feira (24) na Câmara Municipal. Proposta de política pública específica para LGBT em escolas foi alterada.

Jéssica Alves  
Do G1 AP



Grupos do movimento LGBT lotaram a Câmara Municipal de Macapá (Foto: Jessica Alves/G1)

Projeto de lei do Plano Municipal de Educação (PME) de Macapá que trata metas para os próximos dez anos no setor foi aprovado nesta quarta-feira (24), em uma tumultuada reunião extraordinária na Câmara Municipal. Embora aprovado, o projeto teve a polêmica meta de número 15 alterada para "grupos historicamente excluídos", incluindo não só Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), mas também comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e do campo. O texto segue agora para sanção do prefeito Clécio Luís. De acordo com a Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Câmara, o termo da educa-



Membros de grupos religiosos pediam a alteração no texto (Foto: Jéssica Alves/G1)

-ção inclusiva foi alterado para "grupos historicamente excluídos" e sobre a suposta ideologia de gênero, o plano diz que a identidade será afirmada pelo cidadão a partir da maioridade civil.

"O texto foi mandito com a mudança teminológica e contempla a reestruturação da educação básica. Do ponto de vista da lei que foi aprovada, os sujeitos de direito atingem todos os setores que historicamente foram excluídos da sociedade.

"E o nome social e a identidade de genero vai ser garantido para todos a partir dos 18 anos de idade", explicou o vereador Washington Picanço (PSB), presidente da comissão.

O parlamentar considera a aprovação do plano "um avanço" para a discussão e investimentos na educação básica em Macapá.



Vereador Washington Picanço, do PSB (Foto: Ascom/CMM)

"É importante considerar que hoje não tem derrotados ou vitoriosos, pois construímos esse plano com reunião de todos. Para nós, construímos um texto que é extretamente inclusivo, que reconhece todos os atores e sujeitos que nos próximos dez anos serão contemplados na educação do município", ressaltou Picanço. A prefeitura de Macapá enviou nota à imprensa e afirmou que "o Plano Municipal de Educação, em nenhum momento, trata de ideologia de gênero".

"O teor do PME de Macapá respeita a diversidade existente no município, com toda sua gama de segmentos populacionais e com respeito à diversidade de gênero e à identidade cultural do povo desta terra. Não há nenhuma linha escrita que fira o respeito à família, diversidade e gênero, bem como, valores morais e religiosos", justificou a prefeitura.

## Anexo 13

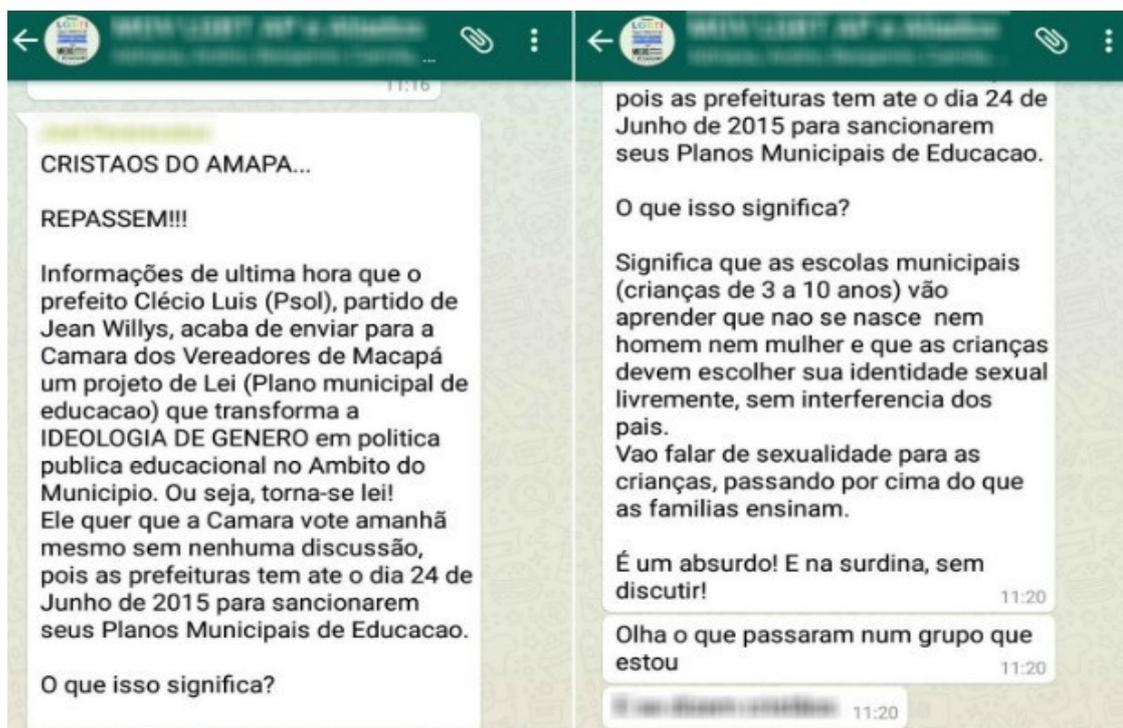
24/06/2015 08h27 - Atualizado em 24/06/2015 13h40

# Proposta de educação inclusiva LGBT gera polêmica em Macapá

*Projeto de lei será votado nesta quarta-feira (24) na Câmara de Vereadores. Movimentos LGBTs e religiosos divergem de proposta.*

Abinoan Santiago

Do G1 AP



Mensagens no Whatsapp provocaram grupos LGBTs (Foto: Reprodução/WhatsApp)

Está previsto para ser votado nesta quarta-feira (24) na Câmara Municipal de Macapá (CMM) o Plano Municipal de Educação (PME), que traça metas e prazos para o setor educacional da capital para os próximos 10 anos. Antes de ser apreciada pelos parlamentares, a proposta de lei

gerou polêmica entre a bancada evangélica e a de defesa dos direitos humanos. A discussão foi motivada pelo texto original do plano, que coloca como meta de número 15 a educação inclusiva de Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT).

A polêmica surgiu após mensagens contrárias à meta 15 recebidas por movimentos LGBTs em grupos de Whatsapp.

O caso resultou na terça-feira (23) no adiamento da votação do projeto de lei. Movimentos religiosos e LGBTs ocuparam a galeria da Câmara Municipal de Macapá para manifestar o posicionamento de cada um em relação à proposta. O debate resultou na revisão do texto pela Comissão de Educação da CMM.

A expectativa na votação desta quarta-feira é para forma como o plano será votado. Existe a possibilidade de apresentação de uma emenda ao texto original pela bancada evangélica para retirar a educação inclusiva LGBT.

Para a vereadora Aline Gurgel (PR), a suposta ideologia de gênero tratada no PME não deveria ser atribuída ao ensino básico, nível de educação de responsabilidade da prefeitura de Macapá.

“Pedimos ao plenário que fosse retirada essa questão porque depende da família orientar os filhos menores de idade sobre a opção sexual. Não estou nem falando no âmbito da religião. Estamos tratando de crianças em formação no ensino municipal. Não podemos, por exemplo, incluir um terceiro banheiro unissex. Elas nasceram meninas e meninos”, falou a parlamentar, membro da bancada evangélica.

O deputado Washington Picanço (PSB) disse que a retirada do termo “LGBT” iria de encontro ao “respeito à diversidade”.

“É na escola que devemos estar abertos às diferenças, por isso antecipo meu voto favorável ao texto original porque podemos excluir da educação pessoas homoafetivas da maneira como elas são. Não adianta excluir esse termo porque não é uma discussão de ateu versus cristão, mas um debate educacional para os próximos 10 anos”, justificou.

A Federação Amapaense LGBT (FALGBT) se manifestou contrária a mudanças no texto enviado pela prefeitura de Macapá.

“Estamos pedindo a manutenção do texto. Não queremos que retirem as metas e estratégias que atendem a diversidade porque entendemos que a falta desse termo não representaria as pessoas incluídas em movimentos LGBTs”, comentou Renan Almeida, membro da FALGBT.

A prefeitura de Macapá enviou nota à imprensa e afirmou que “o Plano

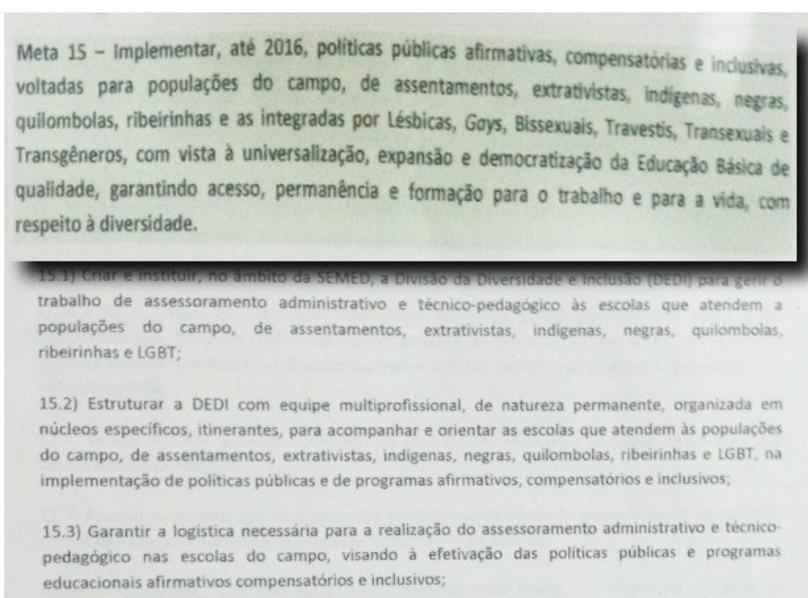
Municipal de Educação, em nenhum momento, trata de ideologia de gênero”.

“O teor do PME de Macapá respeita a diversidade existente no município, com toda sua gama de segmentos populacionais e com respeito à diversidade de gênero e à identidade cultural do povo desta terra. Não há nenhuma linha escrita que fira o respeito à família, diversidade e gênero, bem como, valores morais e religiosos”, justificou a prefeitura.

O pastor evangélico Kelson Abraão afirmou que a inclusão dos LGBTs no PME como fator pedagógico “tranquiliza” movimentos religiosos contrários à proposta do plano.

“Me tranquilizou muito pelo fato de que essas questões ideológicas não foram levadas em consideração e sim técnicas e pedagógicas”, avaliou o religioso.

A votação nesta quarta-feira na Câmara está prevista para ocorrer em sessão extraordinária. Macapá tem até esta data para aprovar o PME sob pena de deixar de receber recursos federais.



Meta 15 no PME gerou polêmica em Macapá (Foto: Reprodução)

## Anexo 14

### **Câmara de Fortaleza aprova plano de educação sem metas sobre diversidade**

Edwirges Nogueira

Da Agência Brasil, em Fortaleza 24/06/2015 10h54 > Atualizada 24/06/2015 13h28

Após três sessões seguidas que terminaram no começo da noite ontem (23), a Câmara Municipal de Fortaleza aprovou o Plano Municipal de Educação, mas com modificações que geraram polêmica entre vereadores da chamada bancada religiosa e defensores dos direitos da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Por 25 votos a 10, os vereadores aprovaram um recurso liberando duas emendas que modificam o texto original do plano.

A primeira emenda aprovada mudou parte do Artigo 4º do texto original, trocando os termos "diversidade" e "respeito à diversidade" por "contra o preconceito" e "difusão do princípio da equidade". A segunda, trata-se de uma emenda que retirou do plano quatro metas que propunham incluir na formação continuada dos professores "conteúdos que contribuam para a pacificação de diálogos, a superação de preconceitos, discriminações, violências sexistas e homofóbicas no ambiente escolar" e criar "diretrizes para o ensino público e privado no reconhecimento positivo e respeito à identidade de gênero."

Um dos autores desta emenda, o vereador Antônio Henrique (PROS) justificou em sua página do Facebook que o objetivo da proposta seria "garantir a proteção aos nossos filhos e filhas e impedir que nossas crianças sejam incentivadas na escola a comportamentos homossexuais." Na tribuna da Câmara, ontem (23) à tarde, o vereador disse não concordar que a prefeitura fizesse um trabalho específico com os professores sobre os temas.

"A questão da diversidade deve ser respeitada, mas defendemos que essa educação seja deixada por conta da própria família, e não da sala de aula." Fábio Braga (PTN) completou a defesa das emendas. "Não quero passar uma procuração para que o professor ensine meu filho sobre sexo."

Na galeria da Câmara, as pessoas que acompanhavam as sessões também se dividiam entre apoiadores das mudanças na proposta do Plano Municipal de Educação e defensores da manutenção do texto com os pontos que tratam sobre diversidade sexual e combate à homofobia.

De um lado placas que diziam: "Menino já nasce menino" e "Ideologia de gênero não". De outro, faixas reivindicando "Pela diversidade na educação, da creche ao ensino superior" e "Em defesa da igualdade de gênero e da diversidade sexual: por uma educação laica".

O vereador Paulo Diógenes (PPB) fez um discurso enfático para defender esses pontos do plano lembrando episódios de violência que sofreu em casa e na escola por ser gay. "O que se pede aqui é só que os professores saibam lidar com isso [com a diversidade sexual]. Quando era pequeno, eu sabia que era diferente, mas não sabia por quê. Eu não pedi para nascer gay, não. Aos 53 anos, vocês acham que eu quero sofrer por que é minha opção sofrer? Não é, não. Eu nasci assim."

Em sua página no Instagram, após a votação, João Alfredo (PSOL) classificou a liberação das emendas como "momento de trevas: maioria conservadora, guiada por fundamentalistas, aprova recurso para retirar do Plano Municipal de Educação o ensino ao respeito à diversidade e à tolerância."

O documento, que fixa metas e diretrizes para dez anos, segue agora para ser sancionado pelo prefeito de Fortaleza, Roberto Cláudio. Hoje (24) é o último dia para que estados e municípios brasileiros finalizem seus planos.

## Anexo 15

### Cidades e Estados excluem referências de gênero dos Planos de Educação

**ESTADÃO** contato@estadão.com.br 25/06/2015 19h15

São Paulo - Expressões como "sexualidade", "gênero" e "orientação sexual" foram retiradas dos planos de Educação de Estados e municípios, após pressão de bancadas religiosas. Vereadores e deputados tinham até a última quarta-feira, 24, para aprovação, quando se completou um ano da sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), que traz diretrizes e metas a serem alcançadas até 2024.

Até o momento, apenas 13 Estados aprovaram o plano. Destes, apenas quatro mantiveram as referências de gênero - Amapá, Maranhão, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Dos 5.570 municípios do País, 3.676 (66%) já sancionaram o projeto que prevê metas e estratégias para a área.

Em 1.345 (24%) cidades, o projeto ainda não foi votado e em 549 (10%), o plano de Educação foi aprovado e falta apenas a sanção do prefeito. O cientista político Carlos Melo, professor do Insper, critica a exclusão dos termos que se referem a gênero e o atraso na aprovação. "Num ambiente político mais saudável, já deveria estar aprovado. É importante que essa diversidade seja reconhecida como algo natural, não se trata de propaganda e, sim, de esclarecimento de cada indivíduo", afirma.

Várias cidades registraram manifestações durante a votação. No Recife, a votação precisou ser realizada a portas fechadas após protestos de estudantes e representantes do sindicato dos professores. Já em Manaus, grupos religiosos protestaram e conseguiram retirar as palavras que fazem referência à questão de gênero do texto.

As questões de gênero também foram excluídas em vários municípios como Goiânia (GO), Ponta Grossa (PR), Curitiba (PR) e Mossoró (RN). Foi retirado também no interior paulista, em cidades como Americana, Sorocaba, Jundiaí, Santa Bárbara d'Oeste e Valinhos. Melo afirma que o Brasil passa por um surto conservador envolvendo várias questões, refletido nas urnas. Houve um crescimento da bancada dos "4 B" (Boi, Bala, Bola e Bíblia) analisa o cientista político. "A sociedade brasileira sempre foi conservadora e há o elemento conjuntural", afirma. "É como se tirasse a questão da cidadania ou da desigualdade social, vai continuar

existindo, mas haverá uma lacuna."

Na cidade de São Paulo, o texto foi aprovado nas comissões mas só será votado pelos vereadores em agosto. Em nota, o Ministério da Educação (MEC) afirmou que "não possuir esse documento no prazo determinado pela lei do PNE torna os gestores passíveis de punições pelo descumprimento de um dispositivo legal".

As referências de gênero foram excluídas do plano na capital paulista. O autor do texto foi o vereador Ricardo Nunes (PMDB), que ressaltou o consenso da Câmara Municipal de que não deveria ter gênero. "Não há nada de conservadorismo, nem preconceito. O Estado não pode entrar num âmbito sem o consentimento da família. Não dá para discutir a sexualidade de gênero com crianças na faixa de 0 a 14 anos", afirmou Nunes.

Contrário à exclusão, o professor e vereador Toninho Vespoli (PSOL) vê prejuízos em como o texto foi aprovado. "A escola não é uma ilha no oceano. Temos que mostrar para as crianças que existem diferenças, cada família não pode olhar apenas para o seu umbigo", afirmou Vespoli, que também destacou que outras importantes discussões ficaram de fora do texto, como financiamento e o número de alunos em cada sala de aula.

## Anexo 16

Porto Alegre

### **Com beijaço gay e manifestações, Plano Municipal de Educação é aprovado sem incluir identidade de gênero**

*Projeto exigido por lei nacional foi votado pela Câmara de Vereadores no último dia antes de esgotar o prazo*

Por: Vanessa Kannenberg  
25/06/2015 - 01h03min



Galerias do plenário estavam divididas entre apoiadores e contrários ao ensino de gênero  
Foto: Divulgação / Câmara de Vereadores

No último dia previsto em lei para aprovar o Plano Municipal de Educação (PME), Porto Alegre concluiu a aprovação do projeto. Foram mais de 10 horas de votação na Câmara de Vereadores, com momentos de tensão entre os próprios vereadores e, principalmente, na plateia, que se dividiu contra e a favor da inclusão da identidade de gênero nas escolas — que acabou caindo fora das metas municipais. Houve até beijaço gay, cujos casais foram ovacionados e criticados ao mesmo tempo.

Assim como na votação do plano estadual, ocorrida na terça-feira, o ponto mais polêmico foi a meta 23, que trata das políticas curriculares para garantir o direito à diversidade e identidade de gênero. Com uma decisão apertada, foi aprovada a emenda 5 apresentada por vereadores, que também retirou do âmbito municipal o ensino sobre identidade de gênero. Foram 15 votos contra e 11 favoráveis.

Pela emenda 5, foram retiradas do PME as palavras "gênero", "estudo de gênero", "identidade de gênero", "sexualidade", "orientação sexual" e "diversidade sexual". Com isso, de acordo com o vereador Waldir Canal (PRB), continuam sendo abordados temas de combate ao preconceito, mas não as questões de gênero:

É um tema que não pode ser imposto pelo Estado. Valores e escolhas sexuais devem ser ensinados pela família, não pela escola — justificou o parlamentar.

### **Arquidiocese critica meta do Plano Municipal de Educação que trata da diversidade de gênero**

Na visão da vereadora Fernanda Melchionna (PSOL), a retirada do assunto da pauta escola é um "retrocesso":

Vai na contramão da história, é um retrocesso. Mantém a cultura do ódio, estimula o bullying e o preconceito LGBTs. E a escola, que deveria ser um espaço inclusivo e um espelho da sociedade, não reflete a diversidade que vivemos aqui fora. O plano aprovado é conservador e autoritário — afirma Fernanda.

Segundo um dos participantes do beijaço gay, Giovani Oliveira, estudante de Ciências Sociais de 21 anos, a atitude foi uma "resposta ao fundamentalismo" visto entre parte dos vereadores e da plateia.

Queremos mais amor e menos preconceito — resumiu o estudante.

Na contramão, o militar reformado e vice-presidente do Partido Social Cristão (PSC), Adelmo Antônio de Souza, viu a manifestação como um "desrespeito ao próximo".

— Pegaram um texto de um contexto e criaram um pretexto. O objetivo, aqui, era aprovar recursos para a educação, mas o foco foi direcionado para isso — justificou Souza.

## **No limite do prazo, 54% das prefeituras não sancionaram seus planos de educação**

O PME é um planejamento da educação de cada município, que traça metas para a próxima década e estratégias para cumpri-las. O plano de Porto Alegre vem sendo elaborado desde 2013, com a participação de diferentes setores da sociedade em mesas abertas e audiências públicas para definir as metas e estratégias para a próxima década. Ele tem vigência de 10 anos e, conforme o governo, a proposta atende aos preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE).

## **No Estado, municípios correm contra o tempo**

Embora o Rio Grande do Sul seja, em número, o Estado com mais planos sancionados, isso ocorreu em menos da metade das prefeituras (46%), de acordo com o relatório mais atualizado do Ministério da Educação (MEC), elaborado com base em dados fornecidos pelas administrações municipais.

Dos 497 municípios gaúchos, cinco estão com a comissão coordenadora instituída, 13 estão com o diagnóstico concluído e 32 estão com o documento-base elaborado. Outros 37 estão com a consulta pública realizada e 38 estão com o projeto de lei elaborado. Já 124 cidades estão com o projeto de lei enviado ao Legislativo e 17 estão com a lei aprovada. Apenas 231 estão com a lei sancionada.

Na última semana, com a intenção de cumprir o prazo com alguma folga, foi registrada uma média de 80 municípios sancionando suas leis por dia, conforme o MEC. Até segunda-feira, 73% das cidades brasileiras tinham apresentado seus planos nas Câmaras de Vereadores, o equivalente a 4.100 municípios. Desses, mais de dois mil foram aprovados.

\* Zero Hora

## Anexo 17

**FOLHA DE S.PAULO**

## **Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'**

PATRÍCIA BRITTO DO RECIFE LUCAS REIS

DE SÃO PAULO 25/06/2015 02h00

Pressionados pelas bancadas religiosas e com respaldo das igrejas evangélicas e católica, deputados de ao menos oito Estados retiraram dos Planos Estaduais de Educação referências a identidade de gênero, diversidade e orientação sexual. Esses planos traçam diretrizes para o ensino nos próximos dez anos.

Entre os trechos vetados estão metas de combate à "discriminação racial, de orientação sexual ou à identidade de gênero", censos sobre situação educacional de travestis e transgêneros e incentivo a programas de formação sobre gênero, diversidade e orientação sexual.

As bancadas religiosas afirmam que essas expressões valorizam uma "ideologia de gênero", corrente que deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família.

Já os que defendem a manutenção dessas referências dizem que as escolas precisam estar preparadas para combater a discriminação de gênero e para dar formação básica sobre sexualidade.

O plano inclui temas como número de alunos por sala e remuneração de professores, mas a questão do gênero acabou dominando a discussão.

Dos 13 Estados onde já foi aprovado, 8 eliminaram trechos que faziam referências à discussão de gênero, como Pernambuco, Espírito Santo, Paraná e Distrito Federal.

## PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

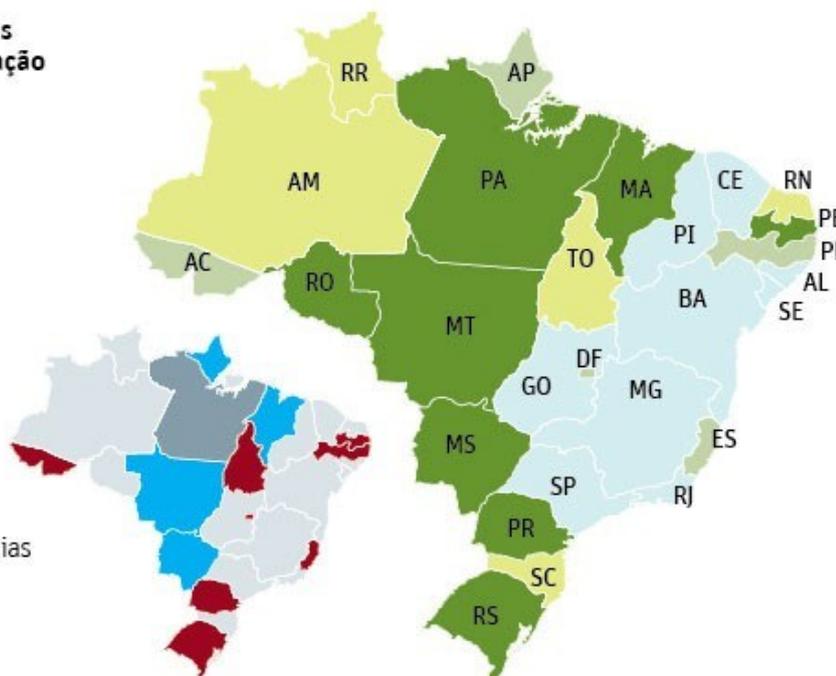
Maioria dos Estados ainda não aprovou documento

### Situação dos Planos Estaduais de Educação

- Não chegou à Assembleia
- Em tramitação
- Aprovado, aguarda sanção
- Aprovado e sancionado

### Referências a "gênero" entre planos aprovados

- Vetaram referências
- Mantiveram referências
- Não menciona



### ARGUMENTOS EM RELAÇÃO À MANUTENÇÃO DOS TERMOS

#### Contrários

> Inclusão do termo "gênero" seria imposição da "ideologia de gênero", que desconstrói modelo tradicional de família

> Não é papel da escola, e sim da família, dar orientação sexual e moral às crianças e jovens, que não teriam capacidade crítica para analisar o tema

#### Favoráveis

> Escolas precisam estar preparadas para combater a discriminação de gênero, assim como outras formas de preconceito

> Dar orientação sexual não significa incentivar crianças e jovens a serem homossexuais e seria importante, por exemplo, para evitar a gravidez precoce

Há casos, como Pernambuco, em que o plano manteve só em parte as referências. "O Brasil não está preparado para isso", disse o deputado Pastor Cleiton Collins (PP).

O secretário de educação da ABGLT (associação de lésbicas e gays), Toni Reis, discorda. "Os valores têm que ser dados pela família, mas a escola não pode permitir discriminação", afirma.

Até em Estados onde o plano ainda não chegou ao Legislativo, como Minas Gerais e Alagoas, há polêmica. Em Minas, o deputado estadual Leandro Genaro (PSB) disse que "ideologia de gênero é uma praga que veio do marxismo, passa pelo feminismo e visa destruir a família tal qual

nós a conhecemos".

No Espírito Santo, o deputado Padre Honório (PT) esteve à frente das mudanças no texto, que vetaram menção a gênero. "Havia um trecho que citava classe social, orientação sexual e gênero. Retiramos, pois quando se trata de 'respeito às diferenças', já subentende-se essas coisas", diz o deputado.

A CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) divulgou nota em que afirma que "a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias".

## **ADESÃO**

Um ano após a criação do Plano Nacional de Educação, pouco mais da metade das cidades brasileiras (2.942) tem um plano local para o setor.

Outros 707 municípios já têm a lei aprovada, pendente apenas de sanção do prefeito. A lei nacional prevê que Estados e municípios deveriam "elaborar seus correspondentes planos" em um ano, prazo que vence nesta sexta-feira (26).

"O prazo foi muito exíguo, mas pela primeira vez temos um movimento simultâneo no país", afirma Alessio Lima, presidente da Undime (entidade que reúne dirigentes municipais de educação).

"É uma questão que entrou na pauta", afirma Alejandra Velasco, coordenadora da ONG Todos pela Educação.

O PNE definiu metas para a educação ao longo da próxima década, até 2024, mas apontou objetivos mais imediatos, como a aprovação, já em 2015, de uma Lei de Responsabilidade Educacional.

A intenção é responsabilizar os gestores pela qualidade da escola pública.

Entre as metas do PNE está a ampliação do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) para mestrado e doutorado. Neste ano, no entanto, o programa teve forte redução de contratos firmados.

Colaborou FLÁVIA FOREQUE, de Brasília

## Anexo 18

# Plano municipal de Belo Horizonte está na berlinda

29 de junho de 2015

Chamada ideologia de gênero vem travando aprovação do projeto que dará o norte ao Ensino Público no Brasil

Fonte: Estado de Minas (MG)

Um quarto dos municípios mineiros não aprovou o plano municipal de Educação, projeto que dará o norte do Ensino público pelos próximos 10 anos. O prazo para a conclusão do texto estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) venceu na última quarta-feira, mas 211 prefeituras em Minas não apresentaram o documento, entre elas, a capital mineira. Belo Horizonte sequer enviou o projeto de lei à Câmara Municipal, o que deve ocorrer apenas no próximo mês. E, mesmo antes de começar a tramitar, o plano tem tomado a cena por causa do medo de que a Escola ensine às crianças que meninos e meninas não têm um sexo definido. A bancada religiosa, amparada por entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tenta combater a chamada “ideologia de gênero” e quer tirar dos textos qualquer expressão que guarde o risco de a Escola interferir na orientação sexual dos Alunos. Episódio na Unidade Municipal de Educação infantil (Umei) Santa Branca, em Belo Horizonte, fez o temor em relação à “ideologia de gênero” crescer. Em abril, um menino de 4 anos fez xixi na calça porque não queria ir ao banheiro com as meninas, já que eles estavam sendo usados de forma unissex. A Escola justificou que as placas foram retiradas para manutenção, mas os pais levaram a questão para o Legislativo. Exercício que pede para criança pintar “a figura que melhor lhe representa”, com a opção de colorir um menino ou uma menina, também foi alvo de críticas.

A Secretaria Municipal de Educação (Smed) garante que não há qualquer intenção de introduzir a chamada “ideologia de gênero” no Ensino público de BH. Mesmo assim, vereadores estão desconfiados. “Nos reunimos com o secretário de governo (Vítor Valverde) e eles nos garantiu que não terá. Até agora, não vimos o projeto. Se não der tempo de analisar direito, vamos votar o projeto e a maioria da Câmara é contra a ideologia”, afirma o parlamentar, o pastor Elvis Côrtes (SDD). Segundo o vereador, a prefeitura acenou que o projeto começará a tramitar em 20

dias. A Smed não informou previsão à reportagem.

Assim como em BH, polêmica em torno da “ideologia de gênero” toma conta das câmaras de todo o país, a exemplo do que ocorreu, no ano passado, durante a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional. Na época, segmentos mais conservadores conseguiram tirar trechos que tratavam sobre questões de gênero. No interior de Minas, o debate tem sido quente.

Em São João del-Rei, na Zona da Mata, a polêmica chegou na Presidência da República. A Coordenação Geral de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CCLGBT), ligada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, se manifestou sobre a tentativa de vereadores retirarem o termo “orientação sexual ou identidade de gênero” do plano municipal de Educação, o que acabou ocorrendo.

O texto original dizia “implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas h associadas de exclusão”. O prefeito Professor Helvécio Reis (PT) até suspendeu a tramitação do texto, enquanto negociava com igrejas e a bancada religiosa.

O plano municipal, aprovado na última quarta-feira, acabou modificado para “políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, criando redes de proteção contra formas associadas de exclusão”. Segundo o prefeito, a substituição do trecho por expressão presente na Constituição foi a forma encontrada para viabilizar a aprovação do plano.

“A CNBB e a igreja evangélica é que trouxeram esse conceito de identidade traduzido por ideologia de gênero. Nunca tínhamos ouvido falar disso. Estamos tratando é de questões de evasão pela questão de perseguição por cor, a homossexuais e a mulheres”, afirma Reis. “Fizeram polêmica por nada. Não podemos deixar a violência nas Escolas e temos que lutar contra qualquer tipo de preconceito”, reforça.

### **Pela metade**

Um ano após a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), planejamento feito por estados e municípios para cumprir metas locais no setor deixa a desejar em alguns aspectos. Muitos planos regionais apenas reproduziram as diretrizes nacionais e outros nem sequer foram

concluídos. Até a noite de sexta-feira, 11 das 27 unidades da Federação e 3.924 dos 5.570 municípios haviam sancionado seus documentos. Para arcar com as despesas educacionais, os municípios contam com a arrecadação de impostos e com transferências pontuais da União, como o Programa Dinheiro Direto na Escola. Doze tributos, como IPI e ICMS, são a base para essa arrecadação.

## Anexo 19

PLANO DE EDUCAÇÃO 30/06/2015

# Gestores defendem debate sobre diversidade sexual em plano de educação

*Em visita ao Ceará, o secretário da Educação Básica do MEC defendeu que respeito à diversidade é complemento fundamental dos planos da educação*



Thaís Brito cotidiano@opovo.com.br

MAURI MELO



Durante a divulgação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaeece), na manhã de ontem, gestores defenderam o direito à liberdade e formação integral para alunos das escolas públicas do Ceará. O tema está em debate por causa da elaboração do Plano Estadual da

Educação (PEE). Ainda em revisão para ser enviado ao governador Camilo Santana (PT), o texto deve submeter propostas de respeito à diversidade sexual para apreciação dos deputados na Assembleia Legislativa (AL). Conforme O POVO informou ontem, a expectativa é de que a matéria seja votada antes do recesso legislativo, até o dia 17 de julho.

O secretário da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Manuel Palácios, enfatizou que respeito à diversidade e aos direitos humanos é complemento fundamental dos planos, que traçam estratégias para a educação. “O direito à diversidade se manifesta em diferentes dimensões da vida, inclusive no que se refere à orientação sexual”, comentou. Para Palácios, é positivo que o tema gere um debate mais comprometido na sociedade. Porém, ele criticou entidades que contestam o direito à diversidade.

A vice-governadora do Ceará e ex-secretária estadual da Educação,

Izolda Cela (Pros), apontou, durante o evento, que a educação sexual deve ser colocada em pauta por ser tema da legislação educacional. “Também fazem parte do processo educativo assuntos e conteúdos que favoreçam a formação integral”. Conforme Izolda, a abordagem nas escolas deve estar em sintonia com a orientação das famílias.

Nos últimos dias 13 e 14, ocorreu a última plenária para aprovação do PEE na Comissão Estadual Representativa da Sociedade Civil na Elaboração do Plano. Segundo Lucas Fernandes, coordenador da comissão, foram três meses dedicados à participação popular na elaboração do documento.

Quando chegar à AL, o texto será submetido a acréscimos e questionamentos dos deputados. Conforme O POVO publicou ontem, parlamentares de oposição e situação já pressionam Camilo para vetar trechos sobre sexualidade e homofobia antes que o plano chegue à Casa. No dia 23 de junho, a Câmara Municipal de Fortaleza suprimiu o trecho que propunha a discussão dos temas no ambiente escolar.

## Anexo 20

14/07/2015 16h08 - Atualizado em 14/07/2015 16h08

# Plano de Educação é aprovado em Ituiutaba sem ideologia de gêneros

Item foi retirado da pauta após duas votações nesta terça-feira (14). A PM precisou ser acionada para evitar confusões na Câmara.

Maurício Fabiano

Do G1 Triângulo Mineiro



Após duas votações do Plano Decenal da Educação (PDE) na Câmara de **Ituiutaba**, o projeto foi aprovado durante sessão extraordinária nesta terça-feira (14), porém, sem o item ideologia de gêneros, que foi retirado da pauta.

O tema prega que a identidade sexual é definida não a partir da constituição biológica e que a proposta deveria ser abordada em sala de aula pelos educadores.

A sessão foi acompanhada por movimentos sociais, representantes de grupos religiosos e estudantes. A rejeição sobre o tema ganhou apoio de alguns, mas também desaprovação de outros. Os grupos utilizaram cartazes e, com o decorrer da sessão, foi necessária a presença da Polícia Militar para evitar confusões.

No primeiro turno, a votação terminou com 16 votos favoráveis à favor da retirada do artigo sobre o assunto. No segundo turno o resultado teve 15 votos favoráveis e um contrário. Depois dos resultados, o presidente da Câmara de Vereadores, Francisco Tómas, informou que este tema em específico só voltará à discussão no próximo Plano Decenal da Educação.

## Anexo 21

### **FOLHA DE S.PAULO**

## **Discussão sobre gênero volta à pauta da educação com nova diretriz**

FLÁVIA FOREQUE NATÁLIA CANCIAN DE BRASÍLIA

19/07/2015 02h00

Após longas discussões na Câmara dos Deputados, a palavra "gênero" foi banida do texto final do PNE (Plano Nacional de Educação), que traça diretrizes para o setor, em vigor desde o ano passado.

Em seguida, Estados e municípios, pressionados por bancadas religiosas, tiraram referências à questão de gênero de suas diretrizes para a próxima década. Agora, o termo volta ao ambiente educacional com o aval do MEC (Ministério da Educação).

Além de uma carga horária mais extensa, as novas diretrizes para a formação dos professores defendem que o estudante conclua a graduação pautado por uma "educação inclusiva".

Isso deve ser feito, de acordo com as novas diretrizes, "através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras".

Integrante do Conselho Nacional de Educação e um dos responsáveis por formular as medidas, José Fernandes de Lima diz que a ideia é frisar o já estabelecido pela Constituição, que prevê a construção de uma sociedade "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação."

Para especialistas em educação, explicitar o termo indica uma mudança positiva.

A ausência dessas questões nas diretrizes anteriores limitava a formação de professores, diz Marcelo Soares, diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

"Não dá para a escola lidar só com um modelo de família", diz Jimena Furlani, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina e

estudiosa de questões de gênero.

## **EMBATE**

Temas como diversidade e orientação sexual foram retirados de ao menos oito planos estaduais de educação após pressão de parte da bancada religiosa no Legislativo.

Entre os itens vetados dos documentos, estão programas de formação de professores sobre esses temas e levantamentos sobre a situação de travestis e transgêneros.

Os defensores da supressão desses pontos criticam o que chamam de "ideologia de gênero". Para eles, trata-se de uma tentativa de distorcer os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família.

"É o cúmulo do absurdo", afirma o deputado federal pastor Eurico (PSB-PE). Ele critica a abordagem do tema em planos estaduais e municipais de educação. "Onde pudermos bater de frente, vamos bater. Não abrimos mão dos princípios."

Questionado sobre o tema, o ministério afirmou que já desenvolve políticas educacionais para capacitar professores para lidarem com as questões de gênero.

"O MEC entende que é necessário apoiar, por meio de políticas públicas, os sistemas de ensino a estimularem as escolas para que insiram o debate sobre preconceito, discriminação, violências no cotidiano escolar, com a participação da comunidade e outros setores sociais", afirma a nota.

## Anexo 22

### Em São Paulo, primeiro dia de votação do Plano Municipal de Educação é marcado por atritos sobre a educação sexual

11/08/2015 CIDADE DEMOCRÁTICA - DIREITOS HUMANOS - GÊNERO - SÃO PAULO  
Pedro Ribeiro Nogueira

“Nós queremos gestão democrática na escola, nós queremos vagas nas creches de São Paulo, nós queremos 30% das verbas destinadas à educação, nós queremos uma educação que respeite todos e todas e combata o machismo, o preconceito e a violência contra LGBTTs”, gritava o alto-falante diante da Câmara dos Vereadores de São Paulo, abafado por um estridente violão e uma música de louvor, emanadas de um carro de som.

Opostos assim estavam os dois campos que polarizam a primeira votação do Plano Municipal de Educação de São Paulo, que acontece nesta terça-feira (11/8), na Câmara dos Vereadores, no centro da capital.



De um lado, setores religiosos mobilizados contra o que pejorativamente chamam de “ideologia de gênero” e a favor da família “como Deus fez”. Vestidos de branco, com camisetas estampadas com a hashtag

#nãoaogenêro, chegaram de ônibus fretado ainda pela manhã, comungando diferentes credos dentro do cristianismo e discursando contra “falsas verdades” e o “fim da família tradicional”.

Com mais de um mês de atraso, o PME de São Paulo deveria ter sido transformado em lei no dia 24 de junho, um ano após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano possui força de lei e estabelece metas e diretrizes para a educação paulistana pela próxima década.

Do outro, educadores e ativistas do movimento LGBTT, católicos, evangélicos, transexuais, transgêneros, gays e, porque não, famílias evocavam o “amor ao próximo”. Com batuques de candomblé e palavras de ordem, pediam reflexão: “Se Jesus estivesse aqui, estaria com as travestis”.

Nos cartazes também figuravam reivindicações referentes à ampliação da rede pública de creche, à necessidade de ações específicas contra discriminação étnico-racial, ao fortalecimento dos espaços de participação da sociedade civil, entre outros.



Na noite anterior à votação, uma vigília pedia respeito ao Plano Municipal de Educação. Elaborado em mais de duas mil atividades e cristalizado na Conferência Municipal de Educação de 2010, o PME foi apresentado à Câmara em 2012 e aprovado por sua Comissão de Educação. Contudo, após intensa pressão de setores ligados às igrejas católicas e evangélicas, o documento foi revisto pela Comissão de Finanças no começo de junho, e teve excluídas do texto todas as menções a gênero e sexualidade. Em suma, o novo PME pretendia silenciar os defensores de uma educação sexual nas escolas da cidade.

“Eu fiquei aqui a noite inteira porque eu quero uma educação que nos respeite, que nos inclua, para que tantas e tantos de nós não tenhamos nosso direito negado. Só esse ano, já foram mais de 70 transexuais assassinados. Eu sei das dificuldades de conseguir um emprego, de concluir meu ensino”, lamentou Uirá, professor de teatro e pessoa trans não binária (aquela que não se reconhece em nenhum dos estereótipos de gênero).

“Eu não sei muito bem o que é o Plano, mas estou aqui para defender a família”, afirmou o missionário Carlos André. Segundo ele, a discussão sobre gênero na escola pode “confundir a cabeça das crianças”. “Não pode ser homem de dia e mulher de noite, não foi assim que Deus fez”, apontou.



Para Ananda Grinkraut, da Ação Educativa, ONG que acompanha a discussão do Plano desde o princípio, há a preocupação de que, no meio dessa batalha, questões importantes para a educação do município não sejam definidas.

“Hoje é a primeira votação de plenária e a questão de gênero é das mais polêmicas, mas mesmo para sustentar igualdade de gênero outras metas fundamentais foram tiradas. Também está em jogo o financiamento: a meta que pode ser aprovada hoje rebaixa o que a gente já tem de investimento em educação”, lamentou Ananda.

O vereador Toninho Vespoli (PSOL), presidente da Comissão de Educação da Câmara, acredita ser primordial o aumento da verba para a educação paulistana, pois ela baliza o investimento em todas as outras metas do plano. “Se não aumentarmos a verba à medida que a rede cresce, a tendência é piorar ainda mais a qualidade da educação”,

assinalou. O vereador também descarta a regulação do dispositivo do PNE que destina 10% do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro ao setor educativo. “Já passou um ano e não tenho boas perspectivas de que isso será regulamentado.”

Vespoli opinou ainda sobre a polêmica que a aprovação do PME tem gerado em diversos setores da sociedade. Ele revelou que aceitaria retirar a palavra gênero do documento, responsável por diferentes entendimentos, “desde que consigamos colocar no texto uma formação para professores que discuta questões contra o preconceito, o machismo, a lesbofobia e a homofobia”.

## Anexo 23

# A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica

*Movimentos fazem leis contra a "ideologia nas escolas" e pedem que currículo básico passe pela Câmara*



Talita Bedinelli  
São Paulo - 26 JUN 2016 - 17:57 BRT

A polarização ideológica que atingiu o país nos últimos anos tem levado a educação para o centro de uma batalha que começa a ter contornos perigosos, na opinião de educadores. Iniciativas espelhadas no movimento "Escola Sem Partido", que prega o "fim da doutrinação" nas escolas, têm se espalhado pelo Brasil e pressões conservadoras querem levar a aprovação

da Base Nacional Comum Curricular, um documento guia para todas as escolas e que há um ano é discutido por especialistas, para as mãos do Congresso, que em 2015 já conseguiu banir o termo "gênero" do Plano Nacional de Educação, por considerar que a palavra se referia a uma questão de ideologia.

Criado há 12 anos por um pai indignado com o professor de história da filha, o Escola Sem Partido começou a ganhar um protagonismo maior no ano passado. E, neste ano, entrou na lista de assuntos polêmicos quando o controverso ator Alexandre Frota -conhecido por suas posições extremistas contra a esquerda e por uma aparição na TV em que disse, em um quadro humorístico, ter estuprado uma mulher- foi recebido ao lado de manifestantes pró-impeachment do grupo Revoltados Online pelo ministro interino da Educação, Mendonça Filho, para discutir, entre outras coisas, o projeto, segundo eles.

Longe dos holofotes, entretanto, o movimento já ganhou bastante espaço em muitas esferas políticas. Segundo o grupo Professores contra o Escola Sem Partido, ao menos nove Estados, incluindo Rio de Janeiro e São Paulo, além do Distrito Federal e de diversos municípios, discutem projetos de lei aos moldes de um documento criado pelo movimento. Tal documento justifica a necessidade da legislação assim: "É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas". Entre os artigos do projeto, há a determinação de que o poder público vede, especialmente, "a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero" e diz que entre os deveres do professor está o respeito "ao direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções". O âmbito das questões "morais" se refere especialmente à sexualidade e isso inviabilizaria, por exemplo, as aulas de educação sexual nas escolas. "Elas teriam que ser optativas, para pais que aceitem que seus filhos aprendam sobre isso com os professores", explica o advogado Miguel Nagib, idealizador do projeto.

Educadores qualificam a iniciativa como uma "lei da mordaza" e dizem que, no fundo, as regras impõem uma censura dentro da sala de aula e prejudicam a formação de alunos críticos, já que eles perdem o acesso à diversidade de opiniões.

## **QUE DIZ A LEI DE ALAGOAS, A PRIMEIRA APROVADA NO PAÍS**

T.B

Alagoas foi o primeiro estado a aprovar uma lei inspirada no projeto Escola Sem Partido, no final do ano passado. Ela chegou a ser vetada pelo governador Renan Calheiros Filho (PMDB), mas o veto foi derrubado neste

ano na Assembleia. Ela passou a valer no mês passado. Além do Estado, também são discutidas leis similares em Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, segundo levantamento do Movimento Professores Contra a Escola Sem Partido.

Veja a seguir os principais trechos da Lei 7800/2016 aprovada em Alagoas:

- Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, atendendo os seguintes princípios:

(...)

IV – liberdade de crença;

VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica;

Art. 2º- São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica.

(...)

Art. 3º- No exercício de suas funções, o professor:

I – não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, ideologia ou político-partidária;

(...)

IV – ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas;

Em Alagoas, décimo Estado onde o projeto estava em discussão, ele foi aprovado no final do ano passado na Câmara dos Deputados, sob o nome de "Escola Livre". O primeiro do tipo no país, ele entrou em vigor no mês passado e proíbe os professores de praticarem "doutrinação política e ideológica em sala de aula" e de "veicularem conteúdos que possam induzir os alunos a um único pensamento religioso, político ou ideológico." O Ministério da Educação, ainda na gestão da presidenta afastada Dilma

Rousseff, afirmou que a legislação é inconstitucional por contradizer o princípio do pluralismo de ideias, "que só se efetiva diante da diversidade de pensamentos".

Projeto inspirado no movimento também está em andamento no plano federal. De autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB), membro da bancada evangélica da Câmara, ele acabou sendo unido a outro projeto de lei similar já em tramitação, de Eriventon Santana (PEN), membro da mesma bancada. No último dia 16 de maio, o presidente da Câmara em exercício, Waldir Maranhão, autorizou a criação de uma comissão especial para discuti-lo. A proposta quer alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para acrescentar como uma das bases o "respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa." Santana é um dos críticos da chamada "ideologia de gênero", uma leitura conservadora de uma visão educacional que pressupõe que cada indivíduo tem o direito de escolher o próprio gênero, sem que ele seja definido, necessariamente, pelo sexo biológico.

### **Interferências no currículo**

A mesma linha argumentativa dos projetos ligados ao Escola Sem Partido é utilizada por outro projeto de Lei do âmbito federal, que quer fazer com que o Congresso Nacional dê a última palavra sobre a Base Nacional Comum Curricular, um documento que é discutido extensamente com educadores e a sociedade civil desde julho do ano passado. A base determinará o que cada aluno deverá aprender ano a ano e o que se espera que ele saiba, exatamente, ao final daquele período letivo. Depois de consultas públicas que levaram a mais de 12 milhões de contribuições do público em geral, ela segue para a terceira versão, que será apresentada até novembro para o Conselho Nacional de Educação, que deverá aprová-lo. O órgão é composto por especialistas em educação de diversas áreas e pelo próprio Ministério da Educação (MEC).

Apresentado neste ano, o Projeto de Lei 4486 é do deputado Rogério Marinho (PSDB). Ao EL PAÍS, ele afirmou que o Brasil forma educadores de "viés ideológico". Para ele, no processo de consulta pública da base, feito pelo MEC, não é possível saber se houve uma "triagem" e se só foram consideradas as opiniões que eram parecidas às do ministério, gerido então pelo PT. "As famílias e seus representantes têm que ser consultados. Não há órgão mais representativo do que o Congresso", ressalta ele. Em nota, o ministério afirmou que "a discussão da base curricular deve ser rigorosamente técnica". O projeto de Marinho ganhou um relator na Comissão de Educação da Câmara nesta semana e ele

acredita que possa ir à votação no colegiado ainda este semestre.

Educadores veem nisso um grande risco. Levar a discussão da base curricular para o Congresso mais conservador que o brasileiro já elegeu pode trazer retrocessos, especialmente para as questões ligadas à diversidade de gênero, como já aconteceu no Plano Nacional de Educação. Católicos e evangélicos, sob o argumento de derrubar a "ideologia de gênero", fizeram uma cruzada contra a palavra, que se espalhou por diversos planos de educação municipais e estaduais. A palavra sumiu dos textos, mesmo em trechos em que não aparecia explicitamente, mas onde se fazia referência a outras leis em que ela aparecia.

Para especialistas, em um país em que a violência contra a mulher é ainda fortíssima, a inexistência da palavra, no contexto de combate à discriminação de gênero, traz prejuízos graves para a formação cidadã de crianças e adolescentes.

"Se as possibilidades de mudança [da base] para o Congresso se concretizam devemos ter justamente o mesmo debate, a mesma briga de caráter político que aconteceu com o Plano Nacional de Educação. Os movimentos da sociedade civil que participaram desse movimento estão articulados e se manifestando contra essa possibilidade", afirma Alejandra Meraz Velasco, coordenadora-geral do Todos Pela Educação, organização que participa de um movimento em defesa da Base Nacional Comum. "São questões muito específicas da área da educação e se isso for para o Congresso a sociedade só tem a perder", afirma Alessio Costa Lima, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

## **CONHEÇA OUTROS PROJETOS DE LEI**

T.B.

Outros projetos de Lei que, segundo educadores, podem trazer prejuízos à educação do país, se aprovados:

- projeto de Lei 7180, apresentado pelo deputado membro da bancada evangélica Erivelton Santana(PSC-BA) em 2014, querincluir entre os princípios do ensino na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 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. Situação: Comissão especial foi criada na Câmara no mês passado para analisá-lo.

- projeto de Lei 7181 também apresentado por Erivelton Santana (PSC-

BA) em 2014, tem o mesmo propósito do projeto anterior, mas busca mudar os parâmetros curriculares nacionais. Situação: Foi unido ao projeto anterior.

- projeto de Lei 867, apresentado em 2015 pelo também membro da bancada evangélica deputado Izalci (PSDB-DF), quer incluir na LDB o projeto Escola Sem Partido, que veda na sala de aula "a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes". Situação: Também foi apensado ao projeto de Lei 7180.

- projeto de Lei 1859, criado em 2015 por quatro deputados (três da bancada evangélica), quer acrescentar à LDB a proibição da "ideologia de gênero ou orientação sexual na educação". Seu único parágrafo diz: "A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual'".