UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

GABRIELA CAMPOS DOS SANTOS

POR QUE ~~NÃO~~ FALAR DE GÊNERO?
A POLÊMICA DA *IDEOLOGIA DE GÊNERO* E OS PLANOS MUNICIPAIS E NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS

2018

GABRIELA CAMPOS DOS SANTOS

POR QUE ~~NÃO~~ FALAR DE GÊNERO?
A POLÊMICA DA *IDEOLOGIA DE GÊNERO* E OS PLANOS MUNICIPAIS E NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisora/orientadora: Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA GABRIELA CAMPOS DOS SANTOS, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA.GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET .

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Sa59p

Santos, Gabriela Campos dos, 1992-
Por que não falar de gênero? A polêmica da ideologia de gênero e os planos municipais e nacional de educação / Gabriela Campos dos Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Gabriela Guarnieri de Campos Tebet.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gênero. 2. Ideologia. 3. Educação. 4. Políticas públicas. I. Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Why do not talk about gender? The polemic about Gender Ideology and the Municipals and National brazilian educational Plans
Palavras-chave em inglês:
Gender
Ideology
Education
Public politics
Área de concentração: Educação
Titulação: Mestra em Educação
Banca examinadora:
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet [Orientador]
Andréa Braga Moruzzi
Fernanda Theodoro Roveri
Heloísa Andreia de Matos Lins
Data de defesa: 26-10-2018
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

POR QUE ~~NÃO~~ FALAR DE GÊNERO?
A POLÊMICA DA *IDEOLOGIA DE GÊNERO* E OS PLANOS MUNICIPAIS E NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Autora: Gabriela Campos dos Santos

COMISSÃO JULGADORA:

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Andrea Braga Moruzzi
Fernanda Theodoro Roveri
Heloísa Andreia de Matos Lins

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2018

A todas e todos que, ao confiarem a mim
suas angústias, pacientemente construíram
ouvidos em nossos corações.

Agradecimentos

Talvez esse trabalho não existisse se não houvesse a quem agradecer. E talvez eu não consiga expor e agradecer suficientemente cada ser vivo que cruzou meu caminho nessa trajetória e tornou esse mestrado possível.

Para começo de toda e qualquer conversa, agradeço à Sônia Maria, que me gestou até eu ser vida e permitiu que eu realizasse todas as gestações simbólicas que venho carregando até aqui. Mãe, sem suas palavras, sua compreensão de mundo, seu humor, sua leveza e sua sabedoria (que é maior que a da senhora Google, tenho certeza) eu não teria chego onde estou, nem estaria perto de ser quem sou. Muito obrigada nunca será suficiente!

Ao Fred, que me encontrou em meio a toda essa trajetória e vem reensinando o significado de parceria, de sinceridade, de humildade, de amor. Vem transformando minha (nossa) caminhada de forma leve e encantadora mesmo quando há inseguranças, ansiedades e cansaço. Meu amor, você é luz em forma de gente, aquece, alegra, acalma, ama. Obrigada por ficar, obrigada por falar, obrigada pelos conselhos, ideias, sugestões, opiniões, carinhos e amor. Obrigada por existir!

Ao Zé Valeta, por compor minha existência. Nos meandros de entender e acolher uma vida que desapegue da desigualdade e ame as diferenças, ter um pai ao meu lado se torna um aprendizado eterno sobre amar (n)a diferença.

Aos amigos que me inspiraram e instigaram minha inteligência e vontade de aprender: Júlio, Otavio, Gustavo e Monize.

Júlio, amigo querido e inspiração de dedicação. Obrigada por todas as conversas, por todas as dicas, por todo o carinho, por toda a parceria, por todas as músicas, por tudo que vem sendo compartilhado nesses anos incríveis de amizade. Estreitar nossos laços só trouxe mais amor e admiração por você! Que a sabedoria que você me inspirou ainda leve tanta gente, principalmente você, além. O mundo é seu, meu bem.

Tata, obrigada por estar aqui há tanto tempo, por me inspirar e me instigar sempre com as suas reflexões e chatices (as quais são intriga da oposição, pois eu as amo). Obrigada pelas mudanças e ideias compartilhadas, e por ter sido meu berço de toda essa caminhada acadêmica. Voa longe, querido!

Gus, obrigada por ser meu chato preferido, por me ensinar a ressignificar tanta coisa nessa caminhada. Obrigada por ser razão em tantos momentos, e por essa inteligência que transborda e instiga. Pode ter certeza que a sua curiosidade e vontade

por um mundo melhor me contaminou.

Mo, energia em forma de ser humano, luz querida que se permitiu entrar na minha vida no momento mais maluco dessa caminhada, obrigada pelas ideias, reflexões, inseguranças e dores compartilhadas. Obrigada pelas danças, pelas bebidas e pela risada contagiante. Com você aprendi que a academia pode ser levada de maneira muito mais leve, pois ser uma pessoa e uma profissional incrível não cabe no Lattes.

À todas as pessoas queridas que perguntaram, questionaram, se interessaram e me inspiraram a continuar escrevendo e finalizar esse processo da melhor forma que eu pudesse, gostaria que cada um e cada uma de vocês soubesse que foi essencial, fosse com uma conversa, uma ideia, uma opinião, uma risada, um abraço. Cada detalhe me ajudou a seguir em frente e a ser e continuar sendo alguém melhor. Audrea, Bia, Cyndi, Alex, Aninha, Fuinha, Kurt, Millena, Fefinha, Estela, Grazi, Babi e Maicon: obrigada pela presença (física ou emocional), obrigada pelo amor, pela história, pelas conversas, pelas fofocas, pelos conselhos, pelos filmes, pelas loucuras, pelas comidas, pelas baladas, pela existência compartilhada. Estar no mesmo mundo que vocês faz com que viver seja ainda mais incrível!

À família que é de sangue, quase sangue ou coração, que na simplicidade do que há de mais concreto ou na confusão do que possa existir de mais abstrato, cada atenção e conversa de vocês a mim ou aos meus, me fez crescer e me inspirar: vó Lola, tio Tito, tia Eliana, Guri, Taís, Augusto, Carmo, Sueli, Pedro, Mateus, José Manoel, Fátima e Marco, muito obrigada, de todo coração.

Ao Rodrigo Barchi, professor querido que na sétima série me ensinou a questionar ao me entregar a primeira nota baixa da vida, explicou que nota e capacidade não tinham nada a ver, e acreditou em mim acima de tudo. Aquele incentivo me trouxe até aqui, obrigada pela delicadeza de ensinar com maestria.

Ao Leandro e a Carol, por permearem minha vida acadêmica com tanta dedicação e carinho. Se eu sou uma profissional minimamente boa hoje, saibam que há muito de vocês nesse processo.

À Gabi, que apostou suas fichas e confiou em meu potencial nesses quase três anos de trabalho, sempre com paciência, carinho e sabedoria. Muito obrigada pela oportunidade e por enxergar em mim coisas que nem eu via, Gabi. Não chegaria onde estou se não fosse por você!

Ao pessoal querido da casa cheia de amor em Campinas: Paulinha, Gabs, Ivan e Gomes. Obrigada por compartilharem comigo o teto, a cama, o carinho, os problemas, a

comida e o coração. Obrigada Lex, por todo o trâmite para que eu pudesse estar lá. Carrego todos em meu coração, pois sem vocês tudo isto teria sido muito mais difícil.

À Lena, que ao dispor do seu tempo e do seu dia para cuidar de mim e de minha casa, permitiu que eu pudesse me dedicar e estudar por tantas horas e dias. Espero que agora em sua vida seu tempo possa, de fato, ser seu.

À Josélia, pelo carinho e dedicação em ler e corrigir todo esse trabalho com tanto zelo.

Ao Emerson, Arthur, Sérgio e Luciano, por todas as risadas, brincadeiras e reflexões que fazem meus dias serem mais leves.

Aos seres não humanos que me rodeiam, por me inspirarem a paz e o desejo de ser cada vez mais como eles.

À Karla, pela paciência da escuta e auxílio na construção e desconstrução de quem sou por todos esses anos.

Aos meus pacientes, inspiração de toda a curiosidade que alimentou esse processo e fonte do meu crescimento profissional e pessoal.

À banca, composta de mulheres incríveis e maravilhosas, obrigada por compartilharem de seu tempo e sabedoria para que eu pudesse ir além.

E a todos e todas que decidirem ler algo que aqui está, se eu puder lhes inspirar qualquer coisa próxima a curiosidade de saber mais, meu dever estará cumprido.

Ali tão sempre perto e não me vendo
Ali sinto tua alma flutuar do corpo
Teus olhos se movendo sem se abrir...
Ali tão certo e justo, e só te sendo
Absinto-me de ti, mas sempre vivo
Meus olhos te movendo sem te abrir...

(Lula Queiroga)

RESUMO

A seguinte pesquisa teve por foco compreender quais as forças/relações de poder que se colocaram em cena no debate sobre gênero nas políticas educativas contemporâneas, analisando como elas se manifestaram nos processos de elaboração dos Planos Nacional e Municipais de Educação, sobretudo tendo em vista o caso específico dos municípios de Sorocaba (SP) e Apiaí (SP), e também focamos em como estes debates se manifestaram na esfera pública, através de análise de notícias, reportagens e postagens de redes sociais. Para realizar tal debate, fundamentamo-nos, majoritariamente, no pensamento genealógico de Michel Foucault, no que diz respeito ao modo como o poder se manifesta e é produzido, orientando a vida e as condutas dos seres humanos em sociedade e no que se refere aos dispositivos que contribuem para a produção de determinados modos de subjetividade, destacando aqui os discursos presentes nos Planos de Educação e nos processos de construção destes. Foi possível observar, portanto, que as violências perpassam o dito e o não dito, parecendo sentirem-se mais à vontade para consolidar-se onde o não dito é a regra, e passam a ser incômodas quando são observadas e ditas, onde o privilégio se vê com pouca voz e reivindica novamente sua fala.

Palavras chave: gênero; ideologia de gênero; educação; políticas públicas;

ABSTRACT

This paper have foccused on comprehend which power forces/relations apperead on the debate about gender in the contemporary educational politics, analysing how they revealed themselves in the process of elaborating the National and Municipals educational plans, specially aiming the specific cases of the cities Sorocaba (SP) and Apiaí (SP), and we also foccused on how these debates appeared on public sphere, through notices, reports and social network posts analysis. To go through with this debate, we found ourselves, mostly, on Michael Foucault's genealogic thinking, when it comes to the ways how power is revealed and produced, guiding human beings lives and behaviors in society and refering to the dispositives that contribute to the prodution of various ways of subjectivity , highlightning here the discourses present on the Educational Plans and the process of their construction. Therefore, was possible to see that the violences pass by what is said and what is not, and seem to be more confortable to consolidate where the unsaid is the rule, and begin to be disturbing when they are watched and said, where the privilege sees itself almost mute and advocates again its voice.

Key words: gender; gender ideology; education; public politics;

SUMÁRIO

Introdução 13

PARTE 1: A questão de gênero na sociedade brasileira 16

1. LGBTQIA: Quem são? 20

2. O que é *Ideologia de Gênero*? 23

3. Gênero e educação 27

4. O debate sobre gênero e sexualidade: questões de poder e biopolítica 29

5. A construção Social do lugar da Mulher na Sociedade Brasileira 39

5.1. Da invasão portuguesa à República: um breve mapeamento sobre homens e mulheres na sociedade brasileira 40

5.2. Violência de gênero: desdobramentos de uma construção social 46

5.3. Políticas de Gênero no Brasil 50

PARTE 2: Gênero e políticas públicas para a educação na atualidade - a reação conservadora 58

6. Dinâmicas de Produção dos Planos de Educação (2010 – 2014/2015): Plano Nacional, Estadual (SP) e Municipais (Sorocaba e Apiaí) 60

6.1. Plano Nacional de Educação (PNE) 60

6.1.1. O debate sobre gênero no PNE 62

6.2. Plano Estadual de Educação: São Paulo 74

6.3. Planos Municipais de Educação: os casos de Sorocaba (SP) e Apiaí (SP) 76

6.3.1. O PME de Sorocaba 80

6.3.2. O PME de Apiaí 82

6.3.3. O que dizem os dados sobre o debate de Gênero nos PMEs da região metropolitana de Sorocaba e do Vale do Ribeira? 84

7. Desdobramentos: o debate sobre gênero para além das Políticas Públicas 87

8. Considerações Finais 93

9. Referências Bibliográficas 97

10. Apêndices e Anexos 114

Introdução

A seguinte pesquisa tem por foco compreender quais as forças/relações de poder que se colocaram em cena no debate sobre gênero nas políticas educativas contemporâneas, analisando como elas se manifestaram nos processos de elaboração dos Planos Nacional e Municipais de Educação, sobretudo tendo em vista o caso específico dos municípios de Sorocaba (SP) e Apiaí (SP), e também como estes debates se manifestaram na esfera pública, através de análise de notícias, reportagens e postagens de redes sociais. Para realizar tal debate, fundamentamo-nos, majoritariamente, no pensamento genealógico de Michel Foucault, no que diz respeito ao modo como o poder se manifesta e é produzido, orientando a vida e as condutas dos seres humanos em sociedade e no que se refere aos dispositivos que contribuem para a produção de determinados modos de subjetividade, destacando aqui os discursos presentes nos Planos de Educação e nos processos de construção desses.

Neste trabalho, inspirando-se em Mello, Freitas, Pedrosa e Brito, no seu artigo *"Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil"* (2012), optamos por adotar uma linguagem neutra e fora da norma, ou seja, quando não foi possível aderir a uma linguagem livre de gênero, foi adotado o gênero feminino como referencial de generalização, invertendo a norma culta da língua portuguesa.

Diante das articulações fervorosas ocorridas em 2014 e 2015 para que o termo *gênero* fosse excluído do Plano Nacional, e em sequência, dos Planos Municipais de Educação de diversas cidades, buscamos compreender como se deu o percurso discursivo e os debates acerca das questões de gênero nesses Planos, focando primeiramente o Plano Nacional de Educação, o qual esteve em trâmite por cerca de quatro anos, gerando polêmicas e debates intensos em defesa e em acusação ao uso da palavra. Para tanto, também nos valemos da leitura e compreensão da redação do Plano Nacional de 2001, realizando um comparativo entre as duas leis e buscando entender por que um tema que foi tão caro a uma não foi a outra.

> Quanto aos Planos Municipais, partimos de dois diferentes enfoques: o primeiro refere-se à cidade de Sorocaba e sua recentemente instituída região metropolitana, a qual conta com 26 cidades integradas para desenvolver econômica

e tecnologicamente a região. O segundo enfoque, à cidade de Apiaí e à região na qual se encontra inserida, o Vale do Ribeira. Apiaí conta com um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de São Paulo, e a discussão acerca das questões de gênero

sequer foi pauta na elaboração dos Planos Municipais.

A escolha dessas cidades e suas respectivas regiões foi baseada na vivência e história pessoal da autora, que reside em Sorocaba e tem origem apiaiense. Esta escolha deu-se ao observar aspectos bastante divergentes relacionados às condições socioeconômicas e cotidianas, tão distintas entre as duas cidades, resultando na curiosidade em se compreender as possíveis razões que guiam essas diferenças.

E esse pertencimento identitário difuso, em diálogo aos marcadores sociais que cada uma de nós carrega, tornou-se motor deste trabalho.

Estas análises foram feitas por meio das contribuições da genealogia do poder de Michel Foucault, as quais auxiliaram na compreensão dos processos e embates ocorridos entre as pessoas e as instituições favoráveis e contrárias à inserção do termo gênero. Quanto a esse método,

> [...] a genealogia deve ser entendida centralmente como método de análise de práticas microfísicas, de relações moleculares e de produção de corpos concretos, proposto como ferramenta e instrumento para o esboço de uma história do presente, que possibilita, em última instância, uma crítica e a transformação do nosso mundo e daquilo que somos (FILHO, 2017, p. 313).

Nesse trajeto de análises genealógicas por documentos oficiais das políticas públicas, notícias de jornais, postagens de redes sociais, textos, vídeos e falas que trouxessem de alguma forma a questão de gênero em debate, este trabalho buscou compreender os possíveis caminhos pelos quais os preconceitos e confusões implícitas nesses discursos percorreram, localizando quais forças se fizeram presentes nesse processo e explorando o quanto a naturalização e a não-historização de vivências coletivas e individuais podem ter o potencial de minar, mesmo que indiretamente, as subjetividades e as mais diversas formas de existir.

E, diante desses cenários, foi realizada uma correlação entre os documentos estudados, as concepções teóricas acerca de gênero, sexualidade e educação, e as implicações teórico-práticas de se discutir a inserção de termos inclusivos, que contemplem a diferença e a diversidade, em documentos das políticas públicas para a educação.

Ao fazer essas correlações, refletimos sobre a possibilidade de um reconhecimento daquelas que não são contempladas pela lei enquanto pessoas de direitos através da inclusão desses termos específicos, que buscam em sua maioria abordar as mais variadas formas de existir e são perpassadas pelos diversos marcadores sociais de subjetividade, que comportam gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros. Sendo assim, no que diz respeito aos debates de gênero como um todo, observou-se a organização dos setores conservadores da sociedade para resistir ao poder que começava a emergir da população LGBTQIA (lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transexuais, queer, intersexo, assexuais e outras possíveis identidades e sexualidades destoantes do binarismo homem/masculino, mulher/feminina)[1], das mulheres e de minorias como um todo.

Nesse cenário, representado por diferentes grupos e autoridades religiosas, surge um protagonismo na produção de um discurso que mistura discussão de gênero com estímulo a práticas homossexuais, que ignora a necessidade de ações efetivas para reduzir a violência contra as mulheres e população LGBTQIA em toda a sociedade e se volta para uma discussão que tem como foco a preservação do modelo tradicional de família.

Foi possível observar, portanto, que as violências perpassam o dito e o não dito, parecendo sentirem-se mais à vontade para consolidar-se onde o não dito é a regra, e passam a ser incômodas quando são observadas e ditas, onde o privilégio se vê com pouca voz e reivindica novamente sua fala.

[1] Iremos nos debruçar mais detidamente sobre o tema no capítulo 1 desta dissertação.

PARTE 1: A questão de gênero na sociedade brasileira

Nos últimos anos, o debate sobre as questões de gênero, feminismos, direitos da mulher e sexualidade vem ganhando visibilidade e adentrando espaços antes majoritariamente pertencentes aos homens e/ou pessoas heterossexuais.

Segundo o site do Governo do Brasil (PORTAL BRASIL, 2012), nas últimas décadas, houve uma ampliação dos chamados direitos da mulher graças a conquistas do movimento feminista brasileiro. Conquistas como a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 1985, e a implementação da Lei Maria da Penha, em 2006, atuam desde então em prol da redução das desigualdades de gênero em nosso país (PORTAL BRASIL, 2012). E, conforme veremos no Capítulo 2.3 - Políticas de Gênero no Brasil, a implementação de Políticas e Programas nos governos Lula (2003 - 2011), as quais visavam à redução das desigualdades para mulheres e pessoas LGBTQIA, também auxiliou numa maior visibilidade de tais questões.

De acordo com pesquisa do Fórum Econômico Mundial[2], o Brasil foi um dos poucos países a reduzir a desigualdade de gênero na saúde e na educação entre 2006 e 2015, apesar de ter caído 14 posições entre 2014 e 2015, devido ao aumento da diferença salarial entre mulheres e homens no país. Apesar disso, segundo o site da BBC Brasil (2015), em 2006, a desigualdade de gênero no quesito participação econômica e oportunidade para as mulheres era de 64% entre homens e mulheres, e nove anos depois, em 2015, esse número só havia diminuído 4% (BBC BRASIL, 2015). Algumas conquistas, como a união homoafetiva (Resolução n°. 175/2013 do Conselho Nacional de Justiça[3]), o reconhecimento do nome social para pessoas trans (decreto n°. 8727/2016[4]) e o PL 612/2011 do Senado, que objetiva classificar a entidade familiar como "união estável entre duas pessoas" ao invés de "união estável entre homem e mulher"[5], permitiram que esses debates, ao adentrarem esses novos espaços, levassem novas cores, vivências e possivelmente incômodos a uma ordem preestabelecida. Ordem essa que postula sobre quais existências seriam legítimas, e que paradoxalmente, ao mesmo tempo em que alimentam as reivindicações pelos direitos das minorias, também

[2] World Economic Forum Reports: Brazil. Disponível em: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/economies/#economy=BRA>.
[3] Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/atos_administrativos/resoluo-n175-14-05-2013-presidncia.pdf>.
[4] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm>.
[5] Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/102589>.

amplificam as posturas conservadoras, incomodadas com o distúrbio dessa suposta ordem.

Ao pensarmos em Políticas Públicas, podemos olhar para a representatividade política de religiões de vertente mais conservadora, cristãs, evangélicas ou não, as quais vêm desempenhando um papel bastante significativo na tentativa da manutenção de valores e saberes preestabelecidos, os quais vêm de encontro às discussões sobre direitos das minorias e liberdades individuais, ainda bastante complexos e incômodos em nossa cultura.

Segundo a especialista em Sociologia da Religião, Maria das Dores Campos Machado, em entrevista à Talita Bedinelli para o jornal El País Brasil[6], a religião evangélica cresceu bastante nos últimos anos em nosso país, principalmente entre a população mais pobre, devido ao acolhimento, assistência e promessas de resolução de problemas que as igrejas evangélicas oferecem nesses locais, já que justamente nessas populações a presença do Estado e seus serviços públicos é ainda mais escassa (MACHADO, 2017). E quanto ao aumento do número de pessoas religiosas na política, Machado (2017) aponta que

> Essa mudança começa na década de 80 e um dos fatores disso é que com o fim da ditadura muitos atores vieram para a esfera pública: minorias como o feminismo, grupos LGBT e os próprios pentecostais. Eles começam também a se organizar e a querer participar dessa nação enquanto cidadãos (MACHADO, 2017).

De acordo com dados do IBGE[7], o número de pessoas evangélicas cresceu 61% entre os anos 2000 e 2010, e entre parlamentares de vertente evangélica, esse aumento foi de 30% na última legislatura (2006 a 2010)[8].

Nesse cenário, entendemos que a participação religiosa na vida das pessoas brasileiras, sendo elas religiosas ou não, dá-se de maneira constante, principalmente se considerarmos sua presença no âmbito das Políticas Públicas, influenciando na tomada de decisões e no destaque dado a causas que são consideradas prioritárias. E, levando-se em consideração que quaisquer decisões do âmbito público e político são permeadas pela subjetividade humana das pessoas envolvidas, um leque de vivências e olhares tão

---

[6] BEDINELLI, Talita. Entrevista com Maria das Dores Campos Machado, professora da UFRJ*: "Os parlamentares religiosos tendem a ser mais conservadores do que a população evangélica"*. El País Brasil, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/02/politica/1512221378_127760.html>.

[7] Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>.

[8] DIAP. Evangélicos crescem no Congresso. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14637-evangelicos-crescem-no-congresso-psc-lidera-em-numero-de-parlamentares>.

amplo se apresenta que se torna impossível abarcar todas as exceções e regras significativas a cada pessoa, mesmo que se tente. E se tem tentado muito, com relação aos corpos e às existências, normatizar e classificar aquelas que podem existir e aquelas que não.

Diante disso, entendemos que há saberes e formas de ser no âmbito da vivência cultural das brasileiras que são naturalizadas como fora da norma, que chamaremos aqui de anormais. Referimo-nos principalmente àquelas que desafiam as expectativas acerca do que é ser um homem ou do que é ser uma mulher em nossa sociedade – ou seja, se desafiam as normas estabelecidas pelo gênero.

Michel Foucault já havia explorado o conceito de anormalidade em seu livro "Os Anormais" (1975). Neste livro Foucault postula que o conceito de anormalidade surge como uma espécie de desdobramento do *poder de normalização* (Foucault, 1975, p.52). Este poder surge por uma junção entre o poder judiciário e o poder psiquiátrico, contribuindo para a conceituação do sujeito dito anormal, sendo este desviante das premissas morais e biológicas de um determinado tempo.

Acerca da norma que delimita e estabelece quem são os sujeitos normais e anormais, Foucault afirma que:

> "[...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo." (Foucault, 1975, p.62)

Neste trabalho, evidencia-se o modo como vai se construindo nas políticas para a educação um discurso que tenta apagar os debates de gênero e sexualidade e que, ao tentar invisibilizar tais elementos constitutivos das relações sociais, evidencia a força do poder normalizador que tenta se colocar sobre as mulheres que não aceitam a dominação masculina e sobre a população LGBTQIA. .. E a tentativa de normalização, disciplina e regulação de pessoas tidas como anormais, por aqueles que em geral se enquadram às expectativas sociais, acaba sendo vista como uma tentativa de integração destas pessoas a sociedade, já que a exclusão e a rejeição explícitas delas seriam consideradas moralmente condenáveis. E caso estas sujeites não queiram ou não se permitam integrar nestes moldes normativos, podem ser vistas como indignas de tal inclusão, voltando ao local da anormalidade.

Foucault (1976, p. 152), ao desenvolver o conceito de Biopolítica, traz essa concepção de poder normativo ao tratar da disciplinação e regulação dos corpos e da

vida:

> [...] As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (FOUCAULT, 1976, p.152).

Tais conceitos nos auxiliam numa leitura de mundo que compreende as desigualdades e preconceitos como processos das relações de poder (Foucault, 1970), as quais serão exploradas no primeiro capítulo. Também nos auxiliam na compreensão da desigualdade de gênero no Brasil, a qual é observável e quantificável.

Em relação a salários, segundo dados do IBGE[9], as mulheres ainda ganhavam 29% a menos que os homens em 2010. Somando o trabalho principal e os afazeres domésticos, as mulheres ainda trabalham cerca de cinco horas a mais na semana do que os homens[10], e quanto maior o grau de instrução, maior a diferença salarial (o salário difere em 38% entre homens e mulheres com ensino superior completo em cargos formais)[11]. Entre as eleições de 2010 e 2012, houve um aumento de 1,2% no número de mulheres nos assentos das câmaras municipais do país. Mesmo com esse aumento, elas ainda assim contabilizavam 13,3% do total de assentos das câmaras, sendo que este número só foi possível devido a uma alteração feita em 2009 na lei 9504/97, que estabelece normas para as eleições.

A alteração dada pela lei 12034/09 pontua que *"cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo"* [12], reservando, assim, cotas para mulheres entre as candidatas (SABINO e LIMA, 2015).

Diante disso, é possível compreender que estamos inseridas em um contexto desigual e repleto de retrocessos, onde vemos uma busca intensa pelo silenciamento das questões de gênero (o *impeachment* da primeira presidenta mulher e um novo governo

---

[9] FOLHA DE S. PAULO. *Dois séculos separam mulheres e homens da igualdade no Brasil.* Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/asmais/2015/09/1675183-no-ritmo-atual-fim-da-desigualdade-entre-homens-e-mulheres-demoraria-240-anos.shtml

[10] Idem.

[11] Idem.

[12] Lei 12.034, de 29 de setembro de 2009. Altera as Leis nos 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12034.htm#art3>.

sem mulheres não são isentos de significados[13]), e uma incessante naturalização dos estereótipos para justificar as desigualdades, como o alvoroço observado nas discussões de 2014 e 2015 acerca do Plano Nacional e dos Planos Municipais de Educação (PME).

As disputas pelos PMEs mobilizaram diversas cidades entre pessoas favoráveis e contrárias à inserção de uma dita *Ideologia de Gênero*[14] nos Planos, a qual se mostrou como uma interpretação difusa da necessidade pública de discutir as questões de gênero na escola.

Sendo assim, nos capítulos seguintes faremos um panorama sobre quem é a população LGBTQIA e quais são os conceitos acerca da *Ideologia de Gênero,* além de trabalharmos as questões de gênero vinculadas à sexualidade, ao lugar da mulher na sociedade brasileira, à violência e às políticas de gênero no Brasil.

1. LGBTQIA: Quem são?

A população LGBTQIA, sigla que será adotada neste trabalho, engloba lésbicas (mulheres homossexuais), gays (homens homossexuais), bissexuais (pessoas que se relacionam com ambos os sexos/gêneros), travestis e transexuais (pessoas que em algum grau não se identificam com o gênero atribuído ao seu sexo biológico), pessoas queer (segundo o site da USP Diversidade[15], um termo neutro que pode ser utilizado por todos os adeptos do movimento, que abrange pessoas com uma variedade de orientações, preferências e hábitos sexuais), intersexo (pessoas cujas características físicas não a categorizam, necessariamente, como homem ou como mulher[16]) e assexuais (pessoas que não possuem atração sexual ou orientação sexual definida[17]).

Optamos neste trabalho por usar essa definição mais extensa que a tradicional "LGBT" em uma tentativa de englobar a maior parte das pessoas às quais o movimento

---

[13] FOLHA DE S. PAULO, por André Cabette Fábio. *No ritmo atual, fim da desigualdade entre homens e mulheres demoraria 240 anos.* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/asmais/2015/08/1675183-no-ritmo-atual-fim-da-desigualdade-entre-homens-e-mulheres-demoraria-240-anos.shtml>.
ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças.* **Pro-Posições**, Campinas , v. 28, supl. 1, p. 182-203, Dez. 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Feb. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0114.

[14] A expressão *Ideologia de Gênero* foi e ainda é bastante utilizada por discursos religiosos e conservadores para se referir de forma depreciativa aos estudos de gênero, à causa LGBTQIA, à causa feminista. Em geral, remete a temas que dissertem sobre identidade e sexualidade fora da heteronormatividade. (O termo será abordado mais profundamente no *capítulo 2. O que é Ideologia de Gênero?*).

[15] PRCEU/USPDiversidade (Pró Reitoria de Cultura e Extensão Universitária). O que é LGBTQIA? Disponível em: <http://prceu.usp.br/uspdiversidade/LGBTqia/o-que-e-LGBTqia/>.

[16] Idem.

[17] Idem.

se remete, explicitando a variedade de identidades e orientações sexuais possíveis. Lembrando, todavia, que cada pessoa é única em sua história, cada qual com seus contextos e vivências específicas, cujas siglas não lhe servem para moldar ou delimitar, mas sim para afirmar, acolher e compartilhar realidades possivelmente semelhantes.

Em busca de explicar brevemente a trajetória das pessoas LGBTQIA nesta jornada identitária por direitos e reconhecimento social, iremos nos valeremos das observações de Sílvia Aguião (2014), em releitura sucinta da história levantada por Simões e Facchini (2009) no livro *"Na trilha do arco íris: do movimento homossexual ao LGBT"*. O então movimento LGBT, primeiramente reconhecido como Movimento Homossexual Brasileiro (MBH), incorpora a palavra lésbica em 1993, travestis em 1997, e transexuais e bissexuais apenas em 2005 (Simões e Facchini, 2009). Todo esse processo foi marcado por diversos conflitos e contestações, que podem ser encontrados em trabalhos acadêmicos e inclusive no livro supracitado. Vale ressaltar que não nos aprofundaremos nessa análise neste trabalho, já que este capítulo visa a explicar de forma breve qual o significado da sigla LGBTQIA e das pessoas que ela engloba.

O jornalista André Cabette Fábio, para o jornal Nexo, fez em 2017 um levantamento sobre as *conquistas do movimento LGBT brasileiro*[18]. Nesta reportagem, Fábio (2017) fala um pouco sobre as disputas internas do movimento para contemplar a diversidade de sua luta, além das reivindicações por direitos sociais, como o reconhecimento da homossexualidade enquanto orientação sexual e não doença (1981 a 1985), o aumento da visibilidade com as paradas LGBT (1997), a União e Casamento Civil reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal (2011) e o direito ao nome social para as pessoas trans (2009). Vale ressaltar que as principais conquistas do movimento não foram obtidas pelos parlamentares do Legislativo, mas sim pelo Judiciário e pelo Executivo, que acabaram por resolver os conflitos que deveriam ter sido solucionados pelos outros poderes (FÁBIO, 2017).

Pensando nas diversas possibilidades de siglas para a população LGBTQIA, as autoras Regina Facchini e Isadora Lins França (2009) apontam que não há uma concordância quanto às letras da sigla para definição das pessoas do movimento, com seu uso variando de acordo com a região, com o grupo e com diversos marcadores sociais. Além disso, não é possível pressupor uma homogeneidade do movimento,

[18] FÁBIO, André Cabette. A trajetória e as conquistas do movimento LGBTQIA brasileiro. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2017/06/17/A-trajet%C3%B3ria-e-as-conquistas-do-movimento-LGBTQIA-brasileiro>.

considerando que ele se dá na relação entre suas diversas atrizes, que o influenciam e por ele são influenciadas (FACCHINI e FRANÇA, 2009, p.64-5). Ainda sobre a composição das identidades e sujeites da sigla "LGBT", Facchini e França pontuam:

> Para uma parcela dos atores presentes no campo do movimento, vem se fortalecendo a ideia de que chegamos a um limite: não basta acrescentar letras às siglas ou trocar a ordem das letras – transformar o nome do movimento não dirime magicamente as assimetrias de gênero e não alça lésbicas, travestis, transexuais ou bissexuais à condição de "iguais". Afinal, dentro do universo das letrinhas residem disputas internas de poder e hierarquizações que, muitas vezes, destoam dos objetivos de promoção da igualdade dentro e fora do movimento (FACCHINI e FRANÇA, 2009, p. 75-6).

É importante ressaltar que toda a disputa por uma nomenclatura e as possibilidades de designação das pessoas do movimento LGBTQIA, além de atender expectativas que buscam defender, mas também limitar direitos (Facchini e França, 2009), vêm alinhadas às ideias de dispositivo de gênero e dispositivo de sexualidade (Foucault, 1976). E, além do preconceito e da ignorância em relação às pessoas LGBTQIA, há uma grande confusão teórica e pouco acessível a respeito das identidades que não seguem a norma cisgênera (identificação do sexo biológico com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer) e heterossexual (pessoas que se relacionam com pessoas do sexo/gênero oposto). Estas e outras questões serão aprofundadas no capítulo*3. O debate sobre gênero e sexualidade: questões de poder e biopolítica.*

Uma das categorias da população LGBTQIA, a população trans, que engloba travestis (pessoa que se identifica com o papel de gênero oposto ao que lhe foi atribuído) e transexuais (pessoas que se identificam com o gênero oposto ao que lhes foi atribuído ao nascer)[19], ainda hoje é a letra mais discriminada da sigla e lidera estatísticas assombrosas de população mais assassinada dentre os LGBTQIAs, além da expectativa de vida ser de apenas 35 anos[20]. Não nos aprofundaremos, neste trabalho, nos problemas específicos da população trans por uma questão de delimitação temática, porém se faz importante pontuar a atenção e a visibilidade que essa população demanda, com urgência, na academia e na sociedade como um todo.

Sendo assim, considerando a realidade brasileira na qual apenas 22,4% da população de 25 anos ou mais de idade têm ensino superior completo (IBGE, 2010),

---

[19] Definições dadas por Tatiane Dias para o jornal Nexo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2015/11/05/G%C3%AAnero-n%C3%A3o-%C3%A9-%E2%80%98ideologia%E2%80%99.-%C3%89-identidade>.

[20] THOMAZ, Danilo. Reduzida por homicídios, expectativa de vida de um transexual no Brasil é de 35 anos. Revista época online, 2018. Disponível em: <https://epoca.globo.com/brasil/noticia/2018/01/reduzida-por-homicidios-expectativa-de-vida-de-um-transexual-no-brasil-e-de-apenas-35-anos.html>.

neste trabalho optamos por nos ater a uma linguagem acessível e didática que colabore com um maior acesso a essa informação e mantemos a escolha pelo termo LGBTQIA, para, além de visibilizar a sigla, contemplar o maior número possível de pessoas a quem este trabalho possa servir e interessar.

2. O que é *Ideologia de Gênero*?

A expressão *Ideologia de Gênero* passou a ser mais bem conhecida e difundida quando setores religiosos da política e da sociedade civil passaram a utilizá-la para se referir aos pedidos pela inserção do termo gênero nos Planos de Educação, conforme será amplamente discutido na *PARTE 2: Gênero e políticas públicas para a educação na atualidade – a reação conservadora.*

Buscando afirmar o caráter de possível ameaça dessas medidas, é importante ressaltar que esse termo não surgiu especificamente devido a essa discussão, tampouco foi criação da bancada religiosa. Segundo Miskolci e Campana (2017), o primeiro documento que deu origem à ideia de uma *Ideologia de Gênero* foi um texto do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, que mais tarde viria a ser o papa Bento XVI, escrito em 1997. Esse texto se colocava contrário às mudanças sociais que vinham sendo percebidas nas mulheres:

> Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido. Assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia, se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas as quais denomina "gender" mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos. Já não se admite que a "natureza" tem algo a dizer. É melhor que o homem possa moldar-se ao seu gosto. Tem que se libertar de qualquer pressuposto de seu ser, o ser humano tem que fazer a si mesmo segundo queira. Apenas desse modo será livre e liberado. Tudo isso no fundo simula uma insurreição do homem contra os limites que leva consigo como ser biológico, se opõe em seu extremo último a ser criatura. O ser humano tem que ser seu próprio criador, versão moderna de aquele "serei como deuses": tem que ser como Deus" (RATZINGER, 1997, p. 142, apud MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p. 726).

Esse discurso de Joseph Ratzinger foi peça chave para o início de discursos que vão contra os avanços feministas conquistados nas últimas décadas. Na Conferência de Pequim realizada em 1995, houve a troca do termo “mulher” pelo conceito de “gênero”, devido ao entendimento que a desigualdade da mulher na sociedade é um problema estrutural, e, diante disso, repercutiu grande reação por parte de religiosos e conservadores, especialmente da Igreja Católica (MISKOLCI E CAMPANA, 2017).

Essa reação contou com o texto supracitado de Ratzinger, uma carta do Papa João Paulo II intitulada "Carta às Mulheres", em 1995, na qual defendia a ideia de uma essência feminina[21] e depois sua "Carta aos Bispos", em 2004, manifestando-se contra o discurso feminista[22].

Neste cenário, segundo Miskolci e Campana (2017),

> [...] a contraofensiva católica (e posteriormente de todo o conservadorismo religioso) seria o combate a essa "perspectiva de gênero". Para isso, começou a atacar, afirmando que na verdade não era mais do que uma ferramenta ideológica de dominação e, assim, a desarticular, desconfigurar e reprovar as ideias e mensagens feministas. Esses setores começaram a definir a *Ideologia de Gênero* como "um sistema de pensamento fechado" a defender que as diferenças entre o homem e a mulher não correspondem a uma natureza fixa, senão que são construções culturais e convencionais, feitas segundo os papéis e estereótipos que cada sociedade designa aos sexos (Scala, 2010 apud Miskolci e Campana). E como ideologia, as equipara aos diversos totalitarismos, incluindo o nazismo e o comunismo (MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p. 727).

Sendo assim, surge o primeiro documento que contempla de fato a expressão *Ideologia de Gênero*, como é hoje utilizada. Esse documento, conhecido como "Documento de Aparecida"[23], foi apresentado na V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe (Celam) de 2007, apesar de o termo *Ideologia de Gênero* já vir sendo discutido pela Igreja Católica Latino Americana. Esse documento se posiciona contra direitos sexuais e reprodutivos, trazendo a ideia de defesa da família e da vida:

> Entre os pressupostos que enfraquecem e menosprezam a vida familiar, encontramos a *Ideologia de Gênero*, segundo a qual cada um pode escolher sua orientação sexual, sem levar em consideração as diferenças dadas pela natureza humana. Isso tem provocado modificações legais que ferem gravemente a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a identidade da família (CELAM, 2007, p.8 apud MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p. 728).

De acordo com Miskolci e Campana (2017), essa luta contra a *Ideologia de Gênero* seria uma resposta aos avanços da América Latina nos direitos sexuais e reprodutivos. E essa luta não se mostra apenas no âmbito da Igreja Católica e seus documentos, mas também em organizações autodenominadas "pró-vida", não

---

[21] II, João Paulo. *"Carta às Mulheres"*. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1995/documents/hf_jp-ii_let_29061995_women.html>.

[22] II, João Paulo. *Carta aos bispos da igreja católica sobre a colaboração do homem e da mulher na igreja e no mundo.* 2004. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20040731_collaboration_po.html>.

[23] V CELAM. *Documento de Aparecida.* Disponível em: <http://paroquiasaocamilo.org.br/noticias_cnbb/doc_aparecida.pdf>.

governamentais e de caráter civil, porém interlocutoras da Igreja ao anunciarem, através de ações midiáticas, jurídicas ou políticas, os *"perigos da Ideologia de Gênero"* (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p. 729).

Nesse interim, organizações evangélicas também se uniram à causa, sendo que alguns movimentos passaram a ter visibilidade em diversos países da América Latina na luta contra os avanços sexuais e reprodutivos, contra a dita *Ideologia*. Um exemplo disso foi o programa Escola Sem Partido, criado em 2004 no Brasil como uma reação às práticas educacionais que os seus defensores definiam como *"doutrinação política e ideológica na sala de aula e usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos"*[24] (MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p. 730). O termo passa a ser mais profundamente difundido no Brasil quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconhece o casamento gay (2011)[25], e depois com a possibilidade de distribuição do que chamaram de Kit Gay, que na realidade se tratava do material educativo Escola Sem Homofobia, que foi vetado pela presidenta Dilma Roussef, devido à polêmica gerada entre os religiosos do Congresso (2011) [26].

A Igreja Católica, durante a ditadura na América Latina, manteve-se alinhada aos governos ditatoriais, não se envolvendo na luta pela democracia e mantendo proximidade a setores mais conservadores devido a suas *"afinidades na defesa de uma moral conservadora"* (Miskolci & Campana, 2017, p. 732). E, nesse processo, os movimentos feministas e LGBTQIA representavam, para os grupos religiosos, um

> [...] incentivo a um individualismo que se chocaria com a concepção comunitária de sexualidade religiosa pautada em uma hierarquia entre homens e mulheres, assim como na centralidade da reprodução (MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p. 733).

Vale ressaltar que os movimentos sociais que promovem a discussão de gênero na América Latina passaram a ganhar maior visibilidade dentro das religiões concomitantemente à instauração da democracia, principalmente após a virada do milênio e em países que passaram a ter governos de esquerda (MISKOLCI E CAMPANA, 2017).

Também é possível fazer uma associação entre o aumento do discurso contrário à *Ideologia de Gênero* e às primeiras políticas mulheres ascendendo à presidência na

---

[24] Grifo nosso.
[25] SANTOS, Débora, para G1. *Supremo reconhece união estável de homossexuais.* 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/05/supremo-reconhece-uniao-estavel-de-homossexuais.html>.
[26] ÉBOLI, Evandro, para O Globo. *Diferentemente do divulgado, kits anti-homofobia eram para crianças de 11 anos.* Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/diferentemente-do-divulgado-kits-anti-homofobia-eram-para-criancas-de-11-anos-2764570

América Latina, como Michelle Bachelet no Chile (2006), Cristina Kirchner na Argentina (2007), Dilma Rousseff no Brasil (2011) e Laura Chinchilla na Costa Rica (2010), e a ascensão de um político neopentecostal (Eduardo Cunha) a presidência da Comissão de Direitos Humanos da Câmara em 2013, culminando com os debates em torno do Plano Nacional de Educação em 2014 (MISKOLCI E CAMPANA, 2017). Também em 2014, Eduardo Cunha promove uma audiência da Comissão Especial do Estatuto da Família (PL 6583/2013, que visa a definir que uma família é constituída por um homem e uma mulher[27]) com o intuito de ouvir os *ex-gays*.

Essa audiência propunha discutir o preconceito que essa população sofre, alegando que sua orientação homossexual teria sido resultado de experiências de vida traumáticas ou por desejo dos pais em terem filhos de outro sexo (Machado, 2017).

Nessa audiência, destaca-se o discurso religioso e psicológico que focaliza nas experiências externas do indivíduo o determinismo de suas ações (Machado, 2017). Corrobora, assim, com a lógica de livre arbítrio das religiões cristãs, pois, ao se apropriar da compreensão de que na constituição da psique os saberes não são inatos, mas sim aprendidos, a sexualidade pode, então, ser "desaprendida", numa distorcida interpretação dos saberes psicológicos e científicos acerca da construção da identidade (Machado, 2017).

Diante do explicitado, a *Ideologia de Gênero* assume um caráter de pânico moral, o qual, de acordo com Cohen (1972) é algo que

> [...] passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa: as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorrem-se a formas de enfrentamento ou procura-se desenvolvê-las (COHEN 1972, p. 9, apud MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p. 740).

Considerando que a educação é um direito fundamental de todas as pessoas[28] e que esta deve corroborar com a superação das desigualdades sociais (ver *PARTE 2: Gênero e políticas públicas para a educação na atualidade – a reação conservadora*), o conceito de *Ideologia de Gênero* se constitui como uma ferramenta antieducacional e

[27] Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>.

[28] Esta concepção aparece em diversos documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (1979), Compromisso de Dakar – Fórum Mundial de Educação (2000), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994), Plataforma de Ação da Conferência Mundial Sobre as Mulheres (1995), Objetivos do Desenvolvimento Sustentável até 2030 (2015) e Princípios de Yogyakarta (2007) (Eggert e Reis, 2017).

antidemocrática, colaborando com o retrocesso em diversos âmbitos, principalmente com a diminuição da qualidade de vida de pessoas que estão em busca apenas do seu direito de existir.

3. Gênero e educação

> 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).

Quando falamos da escola, estrutura de poder disciplinar que nos constitui no decorrer da infância e da adolescência, é possível observar com maior clareza o funcionamento e as consequências dos estereótipos e da normalização. Normas dentro do ambiente escolar são premissas que devem ser seguidas, e, caso não o sejam, a punição acontece, seja em forma de castigo pontual (as advertências, castigos e suspensões), seja na forma de exclusão social (alunos estigmatizados, *bullying* e evasão escolar). Desse modo, a escola se mostra como mais um recorte das estruturas de poder de nossa sociedade, reproduzindo os preconceitos e punindo da mesma forma as sujeites *anormais*. Nesse sentido, conforme afirmado por Foucault em *Vigiar e Punir* (1975), a escola se torna um regulador social para que se compreenda desde a mais tenra idade o que é *normal,* e o quão importante – no sentido de sobrevivência – é pertencer a essa normalidade.

Quando pensamos nas relações de gênero dentro da escola, pensando nela como espaço de poder disciplinar que reproduz saberes para adequar os indivíduos a uma determinada norma, entendemos que, apesar de nem sempre esses saberes estarem alinhados com a legislação, fato é que, se acontecer algo proibido por lei, uma punição haverá a quem o fizer. Portanto, há uma preocupação de que esteja pautado na lei o que se considera importante ou irrelevante, certo ou errado na sociedade.

Contribuindo para a reflexão sobre o espaço escolar como um ambiente que perpetua normalizações, e por consequência, violências e preconceitos, Costa (1995, apud AQUINO, 1998)[29], argumenta que

> [...] até muito recentemente, o tema das relações de gênero era pouco explorado pelos estudos sobre a educação. Um dos resultados dessa ausência foi a concepção de que a escola, como uma esfera política, era perpassada quase exclusivamente apenas por diferenças de classe, desconsiderando

[29] AQUINO , Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summos, 1998

> outras diversidades, outras dimensões tais como gênero, geração e etnia[30] (COSTA, 1995, apud AQUINO, 1998, p. 95).

Em 2009, pouco mais de uma década após essa afirmação que apontava o caráter recente dos estudos sobre gênero e educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) divulgou resultados a respeito do preconceito no ambiente escolar[31], e dos entrevistados[32] 93,5% demonstraram algum preconceito e/ou discriminação relacionada ao gênero e 87,3% à orientação sexual.

É importante ressaltar também que, por mais que estejamos focando nas questões de gênero, certamente em alguns momentos surgirá o diálogo com as questões da sexualidade, pois vivemos em uma sociedade em que a heterossexualidade é compulsória, sendo vista como parte do ser homem e do ser mulher. Logo, quando não estão inseridos na heterossexualidade, homens e mulheres têm suas identidades de gênero postas em dúvida. Exemplo disso é quando as ofensas direcionadas ao homem homossexual sempre estão no âmbito da feminilidade, que é compreendida socialmente por pertencer à mulher (delicadeza, menor força física, voz mais aguda, afeto por homens, entre outras características culturais atribuídas as mulheres que são vistas como ofensivas quando expressadas por homens), e as ofensas à mulher homossexual sempre buscam insultá-la por não corresponder a tal feminilidade que lhe foi imposta ao nascer. Ou seja, o que contesta as normas de gênero é passível de ofensas, então falar sobre gênero tem a ver com contestar tais normas.

Diante desses cenários, é possível perceber que, no ambiente escolar, encontramos um espaço potencial para que as opressões relacionadas ao gênero se manifestem e perpetuem. E o não falar não está relacionado apenas à perda de privilégios, mas sim ao não saber identificar ou entender a opressão naquilo em que se está falando.

Vianna e Unbehaum pontuam que

> A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do

[30] Idem.

[31] Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar. FIPE/MEC/INEP. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>

[32] 18.599 respondentes de cinco diferentes públicos presentes no ambiente escolar: 15.087 estudantes; 1.004 professores(as) de português e matemática; 501 diretores(as) de escolas; 1.005 profissionais de educação; 1.002 pais, mães e responsáveis, membros do Conselho Escolar ou da APM. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>

> papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação. (VIANNA E UNBEHAUM, 2004, p. 78).

Pautando-se nessa citação, em conjunto com as já pontuadas por Costa (1995, apud AQUINO, 1998), podemos perceber que as Políticas Públicas para a Educação que contemplam gênero são, além de recentes, coincidentes com o período que é citado no *Capítulo 4.3, Políticas de Gênero no Brasil*: foi justamente entre os anos 90 e início dos anos 2000 que as políticas de gênero ganharam espaço e visibilidade no Brasil, permitindo sua ascensão e consequentes modificações sociais, para então culminarem no cenário atual, de tentativa de silenciamento e exclusão dos avanços já conquistados.

Vianna e Unbehaum (2004) também ressaltam que as questões de gênero são pouco faladas tanto dentro da escola, quanto nos cursos para formação de professores, o que pode estar relacionado à dificuldade não apenas de refletir sobre as desigualdades de gênero, mas também em entender mais profundamente o quanto essas questões já são excluídas do sistema educacional como um todo.

Enfim, percebemos que a escola cumpre um importante papel social de mostrar às sujeites a existência das diferenças e integrá-las, com e apesar delas. Porém, isso nem sempre é feito de forma que as permita se entenderem como sujeites de deveres, mas também de direitos, o que não passa de um recorte da visão de nossa sociedade sobre aquelas que diferem de uma determinada norma, muitas vezes corroborando para a ideia de que a diferença deve ser alinhada à exclusão.

4. O debate sobre gênero e sexualidade: questões de poder e biopolítica

Falar de gênero e sexualidade em nossa sociedade ainda é permeado por tabus e idealizações. O corpo, esse emaranhado de músculos, ossos, nervos e sangue também é perpassado por saberes, sonhos, ideias e metafísicas que estamos tentando há um longo tempo decifrar. E, por compartilharmos desse mesmo composto existencial com toda a humanidade, ainda se mostra difícil em alguns contextos compreender e aceitar que o diferente existe e que o suposto igual não é tão semelhante assim. Falar da relação entre os corpos, da compreensão das pessoas sobre si e sobre as outras, das concepções históricas de certo ou errado, enfim, de relações humanas como um todo, é também buscar compreender a produção de sujeites[33] como seres individuais e como grupo,

[33] Neste trabalho, em busca da neutralização ou inversão da Língua, optamos pela escolha da palavra "sujeites" em substituição ao uso do termo foucaultiano "sujeitos". A palavra "sujeito" em Michel Foucault é utilizada para designar o processo pelo qual todas as pessoas passam em nossa sociedade, o de

permeadas por saberes e por poderes que as atravessam, compõem e modificam.

Para nos aprofundarmos nessa ideia, é importante explorar a noção foucaultiana de poder. Podemos nos utilizar da afirmação de Roberto Machado no prefácio do livro Microfísica do Poder (Foucault, 1979): *"o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social, e como tal, constituída historicamente" (p.12)*.

As relações de poder não são necessariamente coercitivas ou negativas. São relações que perpassam e constituem as pessoas e a sociedade pelo seu aspecto temporal, cultural e social. Somos constituídas de relações de poder, as quais por sua vez são sempre constituídas por um campo de saber. Todo poder gera um tipo específico de saber, e todo saber gera uma nova relação de poder (FOUCAULT, 1979, p.110). Portanto, por meio do poder somos capazes de criar novas concepções de mundo e de nós mesmas, criando assim novos olhares e novas vivências.

De acordo com Foucault (1979), o poder não pertence a ninguém, nem pessoa, nem estrutura social, mas, quando exercido, gera mudanças ao redor que causam modificações nas sujeites e criação de novos saberes. Compreendendo o funcionamento do poder, vemos que é por meio dele que se torna possível naturalizar conceitos sobre seres humanos, assim como também é possível compreender que as existências fora da norma fluem por um caminho de vivências e saberes que muitas vezes são discriminados, numa forma de resistir a esse poder disciplinar pautado pelas normalizações sociais. O poder disciplinar, aquele que tem por função adestrar as pessoas para determinados saberes, tem relação direta com a instauração da norma, base do funcionamento de escolas, igrejas e prisões, por exemplo (Foucault, 1975).

Movimentos como LGBTQIA e feminista, ao contestarem a heteronormatividade e o machocentrismo de nossa sociedade, podem ser entendidos como focos de resistência a esses poderes. E com o avanço de políticas em prol de promover igualdade social entre as sujeites, o foco do poder se desloca, dando margem a novas resistências a essas políticas, desta vez por parte de setores mais conservadores da sociedade.

Sendo assim, a sujeite é constituinte de poderes e discursos que lhe atravessam. Os discursos, que nada mais são que saberes, estão entrelaçados às relações de poder (FOUCAULT, 1970). Quando falamos em normalização das sujeites, entendemos que essa se dá pela consolidação de um saber específico, e a resistência a esse saber cria

---

se assujeitar às normas mas também a sua própria identidade (FOUCAULT, 1995, p. 235). Esse conceito será mais bem explorado adiante, neste mesmo capítulo.

identidades taxadas como *anormais,* resultantes do *poder de normalização* (FOUCAULT, 1975, p. 52) citado anteriormente.

Guacira Lopes Louro, em seu texto "*Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a pesquisa educacional"* [34] pontua que

> [...] todas as identidades são produzidas culturalmente, inclusive aquelas que, por se constituírem na norma, são, paradoxalmente, tão evidentes que se tornam invisíveis. O que se passa a admitir é que nenhuma identidade é natural (LOURO, 2000, p. 10).

Quando Louro (2000) remete à expressão *natural*, ela está discorrendo sobre as identidades normalizadas, sobre aquilo que não é questionado, ao passo que a existência do que é *anormal* se mostra necessária para que se constitua o *normal*, o qual passa a ser considerado *natural.* Esse movimento permite a instauração de padrões e preconceitos, que, como já foi dito, só se legitimam mediante a diferença. Sendo assim, enquanto *"[...] algumas identidades são tão 'normais' que não precisam dizer de si [...] outras se tornam 'marcadas', e, geralmente, não podem falar por si."* (LOURO, 2000).

Nesse mesmo sentido, Chimamanda Adichie (2014, p. 14) em seu livro "Sejamos todos feministas" afirma que: "*se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal*."

Ao falar de normalidade e anormalidade, em relação à questão de gênero podemos inferir que, ao não falar dela, aceitamos determinadas regras como naturais. Questionar regras cultural e subjetivamente impostas é falar de coisas até então naturalizadas, tidas como óbvias. E discutir coisas óbvias é incômodo, pois questiona privilégios e saberes até então entendidos como inquestionáveis.

Desse incômodo em falar do que até então era natural ou normal, surgem ideias com o intuito de desqualificar a necessidade das mais diversas discussões e pautas, como foi observado quando passaram a chamar os pedidos pelas discussões sobre gênero nas escolas de *Ideologia de Gênero*[35].

Partindo dessa ideia de incômodo por se ver indagada a discutir o *natural*, Moreno (1999)[36] pontua que

> [...] a maioria dos elementos que em nossa sociedade refletem o androcentrismo cultural ao qual estamos submetidos passa-nos despercebida

[34] LOURO, G. L. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a pesquisa educacional. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Gestao_e_Politicas/Mesa_Redonda_-_Trabalho/02_02_32_4M3704.pdf>

[35] Esse conceito será explorado no capítulo 2. *Ideologia de Gênero*.

[36] MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola. Campinas: Moderna, 1999.

> pela simples razão de que temos sempre visto dessa maneira, e isso faz com que nos pareça ser o "natural" e por isso passamos a considerá-lo como universal e eterno, isto é, ele não nos surpreende nem o vemos como modificável[37] (MORENO, 1999, p. 36).

Ou seja, pelo *natural* não ser capaz de surpreender, os olhares se voltam as que estão fora da norma. A não normatividade, em suas mais diversas possibilidades, lança as sujeites da esfera privada para a esfera pública, de forma que essas sujeites *anormais*, "minorias", quando passam a existir em sociedade, conflitam com as normas e a ordem preestabelecida. Esse conflito, além de se mostrar nas desigualdades já citadas anteriormente, surge também através da disputa pela inserção do termo gênero nas Políticas Públicas para a Educação.

Os movimentos pela existência da não normatividade são condizentes com o que Foucault (1995), em seu texto "O Sujeito e o Poder", disserta sobre o "governo da individualização":

> [...] todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. Em suma, o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto "tal ou tal" instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder. Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e toma sujeito a (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Ou seja, ao mesmo tempo em que o que as sujeites da não normatividade e das minorias exigem é não serem limitadas a papéis e estereótipos impostos, é importante olhar também para as relações de saber-poder-subjetivação[38] que envolvem o nosso "tornar-se sujeite". E tornar-se sujeite, para Foucault, está relacionado a se sujeitar ao controle de outrem e ao controle de nós mesmas, a partir do momento que nos vemos obrigadas a ter uma identidade e nos autoconhecer[39].

Nesse processo de construção de identidade – o qual, vale ressaltar, é constante enquanto há vida –, sujeitamo-nos a algo, a alguém ou a nossa própria consciência e valores, adquiridos de uma realidade preexistente, porém mutável. Portanto, para nos

[37] Idem.
[38] Ibidem, p. 8.
[39] Ibidem, p. 8.

entendermos como alguém, como sujeites, *assujeitamo*-nos de alguma forma àquilo que nos agrada ou àquilo que nos resta. E, em relação ao gênero, não é diferente, posto que ou nos conformamos com o gênero que nos foi designado ao nascer de acordo com nossas genitálias (pessoas cisgêneras), ou nos assujeitamos a uma outra identidade que nos contemple, não necessariamente a mesma esperada por causa de nossas genitálias (pessoas transgêneras). Seja como for, nosso gênero não é premissa, tampouco é fixo. Escolhido ou conformado, ainda assim é imposto. E entender esse processo nos leva a diferentes assujeitamentos e conformações no decorrer da vida, sejamos nós pessoas cisgêneras ou pessoas transgêneras.

Para melhor compreendermos a amplitude da disputa política em torno do termo *gênero*, é necessário nos debruçarmos em algumas conceituações. Segundo Scott (1994),

> Gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida (SCOTT, 1994, p. 13).

A compreensão sobre gênero dada por Scott é como um reflexo dos processos de subjetivação que vemos em nossa sociedade. É-nos imputado um gênero ao nascer, cada qual com suas características peculiares e aparentemente imutáveis (apesar de algumas expectativas acerca de cada gênero sofrerem alterações no decorrer da história, a base desigual se mantém), porém há uma ideia de que essas diferenças tem base nas estruturas biológicas de cada pessoa, corroborando para o processo de *naturalização* citado anteriormente.

Judith Butler, em seu livro *"Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade" (2012)* argumenta que em nossa sociedade a ideia de construção de gênero vinculando-o a imagens corporais, o que gera uma compreensão biológica do fenômeno, é mais bem aceita por diversos setores, já que nos leva a crer em uma construção fixa de pessoa. O problema com essa concepção é que ela não considera a cultura como uma peça chave no processo da construção da identidade de gênero (BUTLER, 2012).

E, ao entendermos o caráter histórico e cultural como elemento imprescindível na compreensão do que é gênero e como ele atua sobre as sujeites e seus corpos, a definição de Lins, Machado e Escoura (2016) sobre o termo também nos traz um importante olhar sobre a questão, entendendo gênero como

> [...] dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder (LINS, MACHADO E ESCOURA, 2016, p. 10).

Para entendermos o conceito de gênero como dispositivo cultural, é necessário que entendamos o que é dispositivo. Foucault (1976) utiliza-se do termo dispositivo inicialmente para explicar as relações de poder na sociedade:

> O que é o poder? Ou melhor – porque a pergunta: 'o que é o poder?' seria justamente uma questão teórica que coroaria o conjunto, o que eu não quero – , o que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões tão variadas (FOUCAULT, 1976, p. 13).

Revel (2005)[40], ao olhar para a amplitude da obra de Foucault, entende dispositivo como um *operador material do poder* (p. 39). E, sendo o poder uma *prática social*[41], os dispositivos podem ser entendidos como complexos e inúmeros. No livro *Microfísica do Poder (2015)*, em seu texto *Sobre a História da Sexualidade (1977),* Foucault define a noção de dispositivo:

> Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não-dito [...]. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1977, p. 364).[42]

Sendo assim, para nos aprofundarmos nas reflexões atuais sobre gênero e sexualidade, em busca de compreender o intenso incômodo social com tudo aquilo que foge às expectativas machocêntricas e heteronormativas, propomos a possibilidade de compreensão de gênero enquanto dispositivo, em releitura atualizada do conceito de dispositivo da sexualidade, contextualizando as reflexões feitas por Foucault no livro *História da Sexualidade - A Vontade de Saber (1976).* Porém, para tal compreensão também deixamos como proposta a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema.

Acerca do livro *História da Sexualidade – A Vontade de Saber (1976),* este é iniciado questionando a ideia de repressão ao sexo, já que, apesar de condenado, categorizado e negado por diversas sociedades, é também incessantemente analisado, discutido, pensado, praticado, num paradoxo em que a busca por torná-lo invisível é

[40] REVEL, Judith. *Michel Foucault Conceitos Essenciais.* 2005.
[41] Ibidem, p. 10.
[42] FOUCAULT, Michel. *Sobre a história da sexualidade.* Microfísica do Poder. 2015.

justamente o que o torna visível (FOUCAULT, 1976).

E é interessante observar que essa concepção contempla o cenário que vemos ainda hoje: uma sociedade cada vez mais sexualizada, em que os corpos, as sujeites e suas relações estão cada vez mais expostas, seja através das redes sociais e da publicidade com seus corpos-objeto, seja através de uma suspeita liberdade sexual. Suspeita, pois, ao mesmo tempo em que permite a homens e mulheres um número cada vez maior de parcerias e experiências sexuais, mostra estatísticas como a da sífilis que, mesmo sendo uma das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) de tratamento mais simples e eficaz, cresceu 603% nos últimos seis anos, segundo dados da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo[43]. E esta liberdade sexual, negada e ao mesmo tempo exposta, parece caminhar ao lado de concepções difusas que vinculam sexualidade e sexo a violência e posse dos corpos. Essas concepções têm como plano de fundo dados como do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o qual aponta que em 2014 o Brasil tinha um caso de estupro notificado a cada 11 minutos[44], e em 2011, segundo o IPEA, 70% das vítimas de estupro no Brasil eram crianças e adolescentes[45] (lembrando que essas estatísticas correspondem a um recorte de realidade, já que muitas pessoas vítimas de violência sexual sequer chegam a notificar as violências sofridas).

Discutir sobre estupro, violência sexual e liberdade sexual é também discutir sobre sexo, sobre sexualidade e sobre gênero. Nós, seres humanos, não estamos desvinculados dessa categoria existencial e linguística que é sermos entregues a um gênero e termos, na maioria das vezes, potenciais de nos reproduzir.

De acordo com leituras feitas por Maria de Fátima Araújo (2005) acerca de Joan Scott (1995) e Pierre Bourdieu (1995), compreende-se que essa divisão taxativa do mundo em gêneros que são baseados em concepções sobre as diferenças biológicas opera como *"a mais fundada das ilusões coletivas"* (BOURDIEU, 1995 apud ARAÚJO, 2005).

> Estabelecidas como um conjunto objetivo de referências, as representações de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo (SCOTT, 1995, apud ARAÚJO, 2005, p. 43).

---

[43] SAÚDE ABRIL, por André Bernardo. *Doenças sexualmente transmissíveis não param de crescer.* 30 ago 2016. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/bem-estar/numero-de-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-nao-para-de-crescer/>.

[44] BBC Brasil. *70% das vítimas são crianças e adolescentes: oito dados sobre estupro no Brasil.* Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36401054>.

[45] Idem.

Também podemos entender gênero, na concepção de poder citada acima, como um dispositivo. Ainda nos utilizando das afirmações de Scott (1995 apud Araújo, 2005) entendemos que historicizar o conceito de gênero é o primeiro passo para se compreender *"a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelos quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política."* (SCOTT, 1995 apud ARAÚJO, 2005 p. 43). Entender que gênero e política se entrelaçam e se constroem mutuamente é uma das maneiras de compreender como a questão de gênero passou a permear nossas políticas públicas, antes surgindo de forma discreta e sutil, por meio de exigências necessárias a uma sociedade menos desigual, e hoje, mesmo que tão discreta e sutil quanto se compararmos às redações legislativas passadas e atuais, soa incômoda e assustadora, reverberando o caráter de reciprocidade pontuado por Scott (1995 apud Araújo, 2005). Consideramos que a sociedade atual vive mudanças de paradigma quando se tratam de desigualdades de gênero que, apesar de existentes, são menos latentes e mais discutidas que as de alguns anos atrás. No capítulo 4, esse tema será abordado de forma mais aprofundada.

Se pensarmos na afirmação de Pierucci (1990 apud Araújo, 2005, p.45), segundo a qual *"as diferenças explicam a desigualdade de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito"*, lembrando que o discurso que pontua o quanto os seres humanos não são iguais surge com a extrema direita numa reação ao ideal de igualdade e fraternidade da Revolução Francesa (Araújo, 2005), explica-se a argumentação usada hoje em dia por políticos e civis para legitimar o silenciamento das discussões de gênero, pois as diferenças entre homens e mulheres, ao passo que são construções sociais que cristalizam e legitimam alguns estereótipos, também são reais com e para além dos estereótipos, exigindo, ao mesmo tempo, um olhar que enxergue a diferença, mas não a legitime como destino.

Sendo assim, o modo como gênero tem sido construído em nossa sociedade legitima ou não as sujeites e suas verdades, seja no espaço público ou no privado, de modo que o Estado possui também um papel importante nesse processo, que não passa apenas pelas pessoas e suas subjetividades, mas é também definido por discursos oficiais e políticas públicas específicas.

Segundo Foucault, em seu texto "O sujeito e o poder" (1995)

> [...] todas essas lutas contemporâneas [...] são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que

> ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos (FOUCAULT, 1995, p. 235).

O objetivo de todas essas lutas e disputas, considerando especificamente as que envolvem o uso do termo gênero, não estaria relacionado a atacar especificamente pessoas e/ou instituições, mas atacar uma forma de poder, gerando mais uma resistência dentro das tantas possíveis em nossa sociedade.

As pessoas, portanto, tornam-se sujeites nas relações de poder. Nelas, resistem a determinados poderes e criam novos saberes, os quais por consequência criam novos assujeitamentos, geram outros saberes, novas maneiras de resistir e assim por diante. Em seu livro *História da Sexualidade - A vontade de saber (1976)*, Foucault também olhou para a questão do Estado como participante nesse movimento de transformar as pessoas, ou seja, assujeitá-las: "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. 1976, p. 33).

Para Foucault (1976), a ideia de interditar sexos não normativos por meio do poder (que na leitura atual podem ser entendidos também como gêneros não normativos) não aumenta a repressão, mas sim aumenta o espaço e visibilidade para a *"proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas"* (FOUCAULT, 1976, p. 57), tornando esse sexo explicitamente objeto de disputa pública, aclamando-o ao invés do que se intencionava: o silenciar.

Podemos entender que gênero e sexo falam sobre subjetivações temporais e políticas, de maneira que, enquanto gênero pode ser entendido como a forma de existir de uma pessoa, sexo pode ser visto como o ato sexual de uma pessoa, sua sexualidade, a maneira na qual ela se relaciona estando inserida em uma determinada forma de existir.

Segundo Mac An Ghaill (1996 apud LOURO, 2014, p. 9) *"[...] é importante que notemos que grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade"*, o que nos relembra mais uma vez o quanto esses assuntos se interligam e são constituintes um dos outros, apesar de suas particularidades e detalhes. Ao percebermos nossa inserção dentro de uma sociedade tão estagnada em preconceitos e ignorâncias acerca do funcionamento sexual dela mesma, muitas vezes temos porta vozes vociferando contra qualquer um desses temas, acreditando estarem "prevenindo" as sujeites de fazerem qualquer sexo que não seja o matrimonial, heterossexual, monogâmico e falocêntrico – perpetrado e decidido por um

homem branco, é claro.

Além disso, é importante olhar cuidadosamente para nossa sociedade que ainda se mostra preconceituosa e ignorante, tendo em mente que ela não é uma entidade que toma decisões, mas sim o conjunto de suas sujeites, em constante troca com o grupo a que pertencem, e vice-versa.

Para entendermos um pouco melhor essa relação, os conceitos de biopoder e biopolítica se fazem necessários. Foucault pontua em *História da Sexualidade a vontade de saber (1976)* que *"[...] o poder se situa e exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de população."* (FOUCAULT, 1976, p. 129). Ou seja, a mudança de local do poder como algo sólido e pertencente a determinada pessoa ou grupo, a quem cabia exercer e delimitar vida e morte aos que hierarquicamente abaixo ficavam, passa a ser objeto difuso e pertencente a todos, que se exerce na existência, não sendo pensado necessariamente para a morte. E nesse processo de mudança da compreensão de poder, há também uma mudança significativa no entendimento dos corpos, já que, para serem úteis ao capitalismo, precisam ser cuidados, adestrados, saudáveis e dóceis. (FOUCAULT, 1976). Esse "cuidado" direcionado aos seres humanos, reguladores de sua utilidade, longevidade, nascimento e mortalidade, são entendidos por Foucault como uma "*biopolítica da população"*, na qual o poder sobre a vida se faz presente no surgimento de instituições voltadas a sujeição dos corpos e controle das populações, como as escolas, abrindo essa era do *biopoder* (FOUCAULT, 1976).

> Este biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos (Foucault, 1976, p. 153).

O biopoder, alinhado a uma biopolítica de controle dos corpos, permite a compreensão da sexualidade como dispositivo (FOUCAULT, 1976). Mas, antes de colocá-la como dispositivo, Foucault disserta sobre o dispositivo da aliança, o qual seria um *"sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens"* (FOUCAULT, 1976, p. 117).

E, à medida que processos econômicos e políticos não mais encontravam nesse dispositivo o suporte necessário, surge um novo dispositivo, que funciona de acordo *"com técnicas móveis, polimorfas e conjunturais de poder"*: o da sexualidade.

> Para o primeiro [dispositivo da aliança], o que é pertinente é o vínculo entre parceiros com status definido; para o segundo [dispositivo da sexualidade] são

> as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam. [...] O dispositivo de aliança se articula fortemente com a economia devido ao papel que pode desempenhar na transmissão ou na circulação das riquezas, o dispositivo de sexualidade se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – corpo que produz e consome (FOUCAULT, 1976, p. 117).

Podemos observar que o dispositivo da sexualidade, como desdobramento do dispositivo da aliança, é frequentemente presente nas discussões da esfera política. O controle dos corpos pela política acaba sendo uma maneira aparentemente mais eficaz de controle, apesar de sutil, pelo caráter expansivo e impessoal que o Estado tem. A política pública que corrobora ou se posiciona contrária a alguma questão se torna um respaldo, benéfico ou não, às sujeites que de alguma forma precisem do reconhecimento como sujeites de direitos ou sujeites de deveres. Acaba sendo, por assim dizer, a última instância à qual é possível recorrer quando se trata de se respaldar a si mesma.

Quando falamos em relações de poder, tendo o indivíduo homem, branco, heterossexual e cisgênero como o referencial da norma, compreendemos que os mais diversos preconceitos em relação a mulheres, população LGBTQIA e população negra coincidem com as relações de saber-poder estabelecidas socialmente, em que um discurso de afronta a essas normas, fruto dessas relações de poder, pauta a resistência e existência desses grupos.

Nesse sentido, visamos a analisar as forças/relações de poder que se colocaram em cena no debate sobre gênero nas políticas educativas contemporâneas e o modo como elas se manifestaram nos processos de elaboração dos Planos Nacional e Municipais de Educação. Ao fazê-lo, evidenciamos as tensões entre os grupos e instituições que visam à manutenção da norma machocêntrica e heteronormativa e os grupos minoritários que resistem e se contrapõem a tal norma.

Uma das bases desse debate diz respeito à compreensão de que o lugar da mulher na sociedade é uma construção social, resultado da ação de diversas instâncias sociais. Trataremos deste tópico no capítulo a seguir.

5. A construção Social do lugar da Mulher na Sociedade Brasileira

Levantaremos neste capítulo histórias e dados que nos ajudarão a compreender as variadas formas de assujeitamento das mulheres em nossa sociedade, pois entendemos que esses processos ampliam nosso olhar para os debates de gênero e sexualidade e que, ao serem contextualizados historicamente, passam a ganhar mais

sentido e auxiliam a justificar sua necessidade.

5.1. Da invasão portuguesa à República: um breve mapeamento sobre homens e mulheres na sociedade brasileira

Alguns comportamentos e expectativas relacionados até hoje ao gênero feminino na cultura ocidental, mais especificamente na sociedade brasileira, têm origem tão distante e incerta que passaram a ser compreendidos como naturais, como parte do funcionamento biológico de quem nasce com vagina, desconsiderando todos os aspectos culturais, sociohistóricos e subjetivos que contemplam a constituição de uma sujeite.

A mulher brasileira, segundo Mary Del Priore (2009), foi forjada a partir da miscigenação entre a mulher indígena, com suas tradições da cultura tribal, a mulher branca, com seus modos de *"viver e morrer importados de Portugal"*, e a mulher negra, principalmente das origens sudanesas e banto, com seus comportamentos e mentalidades característicos. Vale ressaltar que o papel do homem colonizador se dava com todas essas mulheres, indiscriminadamente (DEL PRIORE, 2009, p. 21).

Ainda segundo Del Priore,

> O território do feminino, como aqui será visto, sempre esteve longe de ser um quadro de serenidade e mesmice, e mostrou-se ele também, ao longo do período colonial, borbulhante de conflitos, diferenças e complementaridades (DEL PRIORE, 2009, p. 23).

É interessante observar que desde aquela época, por mais que houvesse um movimento homogeneizador dos comportamentos femininos por parte dos colonizadores, as diferenças sempre existiram, desestruturando diversas relações de poder e gerando resistências, tal qual acontece ainda hoje. Vale ressaltar também que grande parte da história aqui descrita se refere à mulher branca e não periférica, a qual sempre teve e ainda tem maior acesso a privilégios que as outras mulheres.

Del Priore (2009) aponta que as mulheres do Brasil colonial sofreram dois grandes processos de adestramento. O primeiro deles, pelo discurso sobre padrões ideais de comportamento, advindo da metrópole portuguesa, mais especificamente da Igreja, por meio de toda a sua ferrenha atuação na colônia. O segundo, pelo discurso médico acerca do funcionamento do corpo da mulher, que dialogava com o religioso, ao passo que *"asseverava cientificamente que a função natural da mulher era a procriação"* (DEL PRIORE, 2009, p. 24). Segundo a autora, a maternidade acabou por surgir como um refúgio a todas essas imposições comportamentais, por ser uma característica "natural" e pelo potencial de se apresentar como uma forma de resistência ao controle

dos homens, já que esse papel carregava consigo afazeres e vivências exclusivamente de mulheres para mulheres.

Se partirmos da concepção de que a disciplina é um *"princípio de controle da produção do discurso"*, e entendendo os discursos como saberes entrelaçados às relações de poder (FOUCAULT, 1970, p. 36), podemos inferir que o controle exercido sobre a mulher branca se deu de forma minuciosa e cruel. Por meio de um discurso conciso acerca da feminilidade que as disciplinava à sociedade patriarcal, aquele foi definindo e delimitando desde seus corpos à sua subjetividade. Sua possibilidade de resistir, inclusive, era o reflexo de uma sexualidade negada e um corpo controlado, ao mesmo tempo funcionando como uma espécie de refúgio e resistência em si mesma, pois, transformando-se de mulher em mãe, modifica assim a forma como era percebida pela sociedade, ainda que inferiorizada (Del Priore, 2009). Em contraponto, as pessoas que não eram mulheres nem homens brancos e se encontravam em posições periféricas, como as pessoas negras e as indígenas, eram vítimas de escravidão, sendo constantemente identificadas como objeto. E a essas mulheres pesava um olhar que as classificava como algo muito distante do discurso de feminilidade e fragilidade ao qual as mulheres brancas eram submetidas. (CARNEIRO, 2003).

A constituição da família exemplar, branca, com filhos e uma mulher servil ao seu marido, também foi característica nesse período colonial, já que, segundo Beozzo (apud DEL PRIORE, 2009), até conventos de freiras foram proibidos para que a população se multiplicasse, sendo a mulher, de certa forma, "condenada" ao refúgio da maternidade, já que, se não fosse isso, não lhe restaria nada além da servidão ao seu marido e a sua casa. Nas palavras de Del Piore,

> A relação de poder já implícita no escravismo reproduzia-se nas relações mais íntimas entre marido e mulher, condenando esta a ser uma escrava doméstica, cuja existência se justificasse em cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa, servir ao chefe da família com o seu sexo, dando-lhe filhos que assegurassem a sua descendência e servindo como modelo para a sociedade familiar com que sonhava a igreja (DEL PIORE, 2009, p. 26).

Conforme os anos foram passando, Del Priore (2009) pontua que, mesmo com os avanços na medicina europeia, dentre elas descobertas acerca do papel crucial da mulher no desenvolvimento do feto, Portugal mantinha-se renegando tais saberes pelo seu envolvimento com Universidades que ainda eram observadas, avaliadas e, se necessário, perseguidas pela Inquisição. A autora também pontua que, em meados da Reforma Protestante (século XVI), uma profunda mudança começou a se dar na

cristianização ocidental, evidenciando a ignorância religiosa das populações e a estagnação das estruturas eclesiásticas. E essa mudança acabou se mostrando por meio de movimentos como o marianismo (devoção pregada pela Igreja à Virgem Maria) e a adoração de imagens, trazendo, assim, o universo católico para o âmbito mais particular e pessoal dos fiéis, deixando de ser algo restrito apenas aos clérigos e ao ambiente eclesiástico.

É importante entender que essas mudanças na relação das sujeites com a religião influenciaram de forma direta na maneira como se consolidou a noção de família e também a noção de privacidade, a qual advém da Europa clássica justamente com o significado do viver familiar, o viver "em casa" (Del Priore, 2009). Tal ideia se consolidou historicamente devido à condição delegada à e esperada da mulher, como sendo aquela que pertence ao lar, à família, às crianças e ao marido.

Observamos de forma crescente que hoje, em pleno século XXI, há um desejo profundo de perpetuar e até salvar esta que podemos chamar de "família tradicional" de quaisquer mudanças e avanços na estrutura dos afetos e amores consanguíneos, num desejo abrupto de que esses valores não sejam esquecidos, de que se volte ao funcionamento de uma época quando algumas pessoas simplesmente não eram reconhecidas como portadoras de direitos. Porém, devemos relembrar que

> [...] Às vezes, práticas e atitudes parecem assumir apenas e tão somente uma outra roupagem, mostrando, numa análise mais aprofundada, que a maneira de pensar certas questões ainda se encontra presa aos padrões de outras épocas (BIASOLI-ALVES, 2000, p. 233).

Ou seja, segundo a autora Biasoli-Alves (2000), essa concepção de que em algum momento na história a família foi uma instituição estável com papéis naturalmente bem demarcados não se confirma, pois há investigações apontado que, em séculos anteriores, já existia essa preocupação a respeito dos rumos das relações familiares no Brasil (RIBEIRO E RIBEIRO, 1994, apud BIASOLI ALVES, 2000). Ou seja, o pedido por um retorno e até a salvação da suposta "família tradicional" necessitariam ser historicizados para que pudessem fazer sentido.

O chamado projeto tridentino, que consistiu nas resoluções do Concílio de Trento, ocorrido no século XVI, contexto em que se realizou a reforma da Igreja Católica em resposta à Reforma Protestante, consolidou-se nesse processo de manter as mulheres brancas atreladas ao espaço da casa, ao mesmo tempo em que cedeu a elas *"[...] um espaço privilegiado para o comando de afetos, solidariedades, estratégias e*

poderes informais" (DEL PRIORE, 2013, p. 35). Essas ações conjuntas para a constituição de um lugar social recluso e familiar agiram justamente como um projeto inverso, a longo prazo, do esperado pela Igreja, dando margem para novos saberes que ainda não haviam sido contemplados ou valorizados pelos homens.

Del Priore (2013) pontua que no ambiente familiar, em meados do século XVII, a "função de pai", do homem da família, passa de procriador e mantenedor do funcionamento econômico àquele que deve criar filhos homens à sua maneira e semelhança, com violências, castigos e pouco afeto, desde que a Igreja educasse primeiramente esses pais enquanto jovens de acordo com a tradição cristã.

Pensando nesse lugar social ao qual a mulher foi moldada pela Igreja e pela família, é importante ressaltar que a clausura e pertencimento ao lar eram características das mulheres de camadas sociais mais elevadas. Segundo Follador (2009), entre os séculos XVIII e XIX, as mulheres das camadas mais pobres da sociedade já trabalhavam fora de casa, em sua maioria com o comércio de gêneros alimentícios, produzidos por elas próprias ou pelas fazendas de seus senhores, o que lhes delegava um outro local, que não era o da clausura do lar, mas tampouco lhes conferia uma liberdade.

Se partirmos para as análises de Jean Delumeau, sobre a história da misoginia (ódio às mulheres), vemos que *"[...] a veneração da mulher e o medo masculino contrabalançaram-se ao longo das transformações sofridas pelas diversas sociedades humanas."* (JEAN DELUMEAU, 1973, apud DEL PRIORE, 2009, p. 33). Ou seja, entre os séculos XVI e XVIII, em meio às (não) descobertas científicas acerca do corpo feminino, tabus envolvendo sua sexualidade e sua fertilidade alimentaram um movimento de demonização da mulher. Tal movimento, além de vir atrelado ao movimento ultramarino (as diversas colonizações e miscigenações perpetradas pelos portugueses), vem também ligado à já citada ascensão do marianismo (devoção pregada pela Igreja Católica à Virgem Maria), em que a pureza, a castidade, a virgindade e a servidão seriam as maneiras mais eficazes da Igreja controlar, pelo processo de cristianização, esse instigante corpo feminino.

Sendo assim, como pontuou Del Priore, *"[...] a reforma religiosa lançara as bases de um novo modo de gestão de afetos e de relações conjugais no interior da vida privada, onde o racional devia sobrepor-se ao pulsional"* (DEL PRIORE, 2009, p.35). Ou seja, a moral conjugal e familiar ainda hoje proclamada, mostrava-se instaurada nesse período.

Diante dessa movimentação de consolidação do conceito de família, segundo Follador (2009), no século XVIII, a maternidade instaura-se como papel da mulher, sendo ela uma espécie de "guardiã da infância", vangloriada quanto mais se aproximasse do ideal mariano de mulher. Esta mulher-mãe só começou a ser lentamente modificada com a vinda da família Real para o Brasil, em meados do século XIX, quando as mulheres brancas passaram, então, a frequentar mais os espaços públicos e participar de forma diferenciada da vida econômica. Nesse período, passou-se a valorizar o ensino para as mulheres de elite, incentivando-as a cursar o magistério. Tal incentivo era permeado por ideias já perpetradas nos séculos anteriores, de que as mulheres seriam mais doces e pacientes por natureza, e, portanto, mais dedicadas e aptas ao ensino das crianças (FOLLADOR, 2009). Mas, esse processo de educação das mulheres da elite, segundo Follador, não as instruía de fato, pois o que lhes era ensinado (dança, piano, escrita, leitura) não exigia necessariamente um esforço reflexivo ou as incentivava a uma mudança de paradigma, mas, sim, mantinha a lógica de mulher dedicada à família e ao lar. Já as mulheres pobres, segundo a autora, frequentavam as escolas normais quando era possível, e dificilmente cursavam além do ensino primário. Portanto, para as mulheres que não pudessem ou não optassem pelo magistério, havia um lugar bem demarcado: aquele da mãe atenciosa, que apenas se ocupa e entende de afazeres domésticos (D'INCAO, 2008 apud FOLLADOR, 2009). O homem e seus negócios permaneciam pertencentes apenas a ele e outros homens. Tal modelo, surpreendentemente ou não, não é difícil de se ver ainda hoje.

Ao longo da segunda metade do século XIX, passa a existir de forma mais demarcada uma divisão entre local de trabalho e local de domicílio, porém é importante ressaltar que esse modelo era comum ao centro e não à periferia da cidade. Pescadores, artesãos e trabalhadores rurais, por exemplo, ainda mantinham o ofício no mesmo local de descanso. E é ao final desse século que a imagem do que seria um bom ou um mau pai começa a se instalar, já que o bom pai é aquele que sai do trabalho e chega no horário em casa, e o atrasado e bêbado, o mau (DEL PRIORE, 2013).

Sendo assim, até meados do século XX, a mulher brasileira branca e não periférica foi sendo constituída e mantida como subserviente, fosse do seu marido, dos seus filhos ou de seus senhores, enquanto à mulher negra e indígena restava o local de servidão não apenas aos homens, mas também às mulheres brancas e mais abastadas.

Perceber que esses saberes foram altamente difundidos, como a concepção de quem é cada mulher na cultura brasileira, em contraponto a um poder masculino que

era, majoritariamente, agressivo e silenciador, deu espaço ao surgimento de novas mulheres, quando esses saberes antes subjugados foram tomando novos espaços e gerando novas relações e discursos.

Pelos dados de Biasoli-Alves (2000), as mulheres brancas e não periféricas que foram crianças e moças nesse período do final do século XIX e início do século XX tinham seus comportamentos controlados para que transmitissem os valores que uma mulher deveria ter, e esse controle era feito por ameaças de abandono, solidão, retirada de afeto, sentimento de culpa, remorso ou castigo divino. O que era valorizado em uma menina era a obediência aos mais velhos. A lógica que vigorava era a de domínio e submissão: o domínio era pertencente aos homens, e a mulher devia corresponder ao local de submissão que lhe era designado. Entre os anos 30 e 50 do século XX, surge uma maior abertura à escolarização e profissionalização dessa mesma mulher, porém

> As pressões econômicas que a modernidade trouxe, as heranças que não mais se sustentaram, a 'quebradeira' que aconteceu depois de 1929 constituíram fatores importantes na determinação da alteração da perspectiva relativa ao trabalho da mulher. E é a família que, no meio urbano, cada vez mais se torna permeável às pressões do mundo ao seu redor, sofre as transformações acentuadas na sua estrutura e cotidiano, mas também colabora para que outras mudanças, advindas de suas novas necessidades, aconteçam no âmbito do social (BIASOLI-ALVES, 2000, p. 237).

De acordo com Leone (1999), por volta dos anos 70, a presença de mulheres no mercado de trabalho brasileiro passa a se intensificar, devido ao vasto processo de industrialização e urbanização pelo qual passava o Brasil. Nos anos 80, diante da estagnação da economia, empobrecimento da população e colapso da ditadura militar, a participação da mulher na economia brasileira torna-se necessária para a manutenção da sobrevivência das famílias. E, dessa forma, o começo dos anos 90 caracteriza-se por *"[...] intensa abertura econômica, baixos investimentos e a terceirização da economia"* (LEONE, 1999, p. 3), levando, assim, a uma crescente incorporação da mulher branca e não periférica ao mercado de trabalho formal.

É possível perceber que o lugar social da mulher por muito tempo foi altamente restrito às funções de mãe e esposa, espaço esse que, apesar de ainda ser esperado e reproduzido como ideal, vai deixando aos poucos de ser a única opção possível de existência no decorrer do século XX. Essa mudança de paradigmas parece se instaurar de forma mais efetiva durante e após o período da ditadura militar (1964 - 1985), o qual alimentou uma desigualdade econômica e social ainda mais profunda do que a que já assolava o Brasil em outros tempos.

Essas mudanças parecem mostrar que, em grande parte, foram determinadas pelas necessidades de uma estrutura patriarcal e capitalista, e não pelas necessidades das mulheres como grupo e sujeites de direitos. Prova disso é que as antigas obrigações com os filhos, o marido e o lar, destinadas a elas desde o período colonial, permaneceram em estado de irreflexão por muito tempo, caracterizando uma sobrecarga de trabalho que pode ser observada até hoje, ainda mais quando se tratam de mulheres negras e indígenas.

É ao final dos anos 90 e início dos anos 2000, com intensas mudanças políticas, econômicas e tecnológicas, que o cenário das mulheres brasileiras passa a ter alterações mais palpáveis, pois, apesar de ela ainda ocupar um lugar desigual perante os homens, esse lugar passa a ser cada vez mais discutido, revisto e repensado.

5.2. Violência de gênero: desdobramentos de uma construção social

Diante de uma história de submissão, desigualdade e exploração, um contexto que envolve violência e silenciamento se faz presente entre as mulheres até os dias de hoje. Pensando nos processos de naturalização citados no primeiro capítulo, entendemos que há uma violência voltada a todas e todos que desafiam em algum grau as expectativas de feminilidade e masculinidade postas para cada tipo de órgão sexual, sendo esse um reflexo de uma construção social que nos permitiu acostumarmos a ver de forma menos humana indivíduos que se recusassem de alguma forma a se assujeitar a determinadas normas e instituições sociais.

Segundo Saffioti (2004), violência pode ser definida como *"a ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral"* (SAFFIOTI, 2004, p. 17). Ainda conforme a autora, *"Todo interdito, ao mesmo tempo em que é um não, é também um sim"* (SAFFIOTI, 2004, p. 28). Entender essa frase no contexto da violência nos ajuda a pensar que toda vez que algo é esperado e preconizado, alguma coisa está sendo omitida, no sentido de que onde há um foco, possivelmente há bordas que não estão sendo vistas. Essa ideia nos ajuda a pensar acerca da violência de gênero, ou quando falamos especificamente da violência contra as mulheres, feminicídio[46].

[46] Lei 13.104, de 9 de março de 2015. *Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1° da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>.

Feminicídio categoriza crime *"contra a mulher por razões da condição de sexo feminino"* (BRASIL, 2015), e *"considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve violência doméstica e familiar e menosprezo ou discriminação à condição de mulher."* (BRASIL, 2015). Entender feminicídio como um modo específico de violência nos ajuda a pensar que um crime que é praticado vinculando o que é feminino à mulher, punindo-a de alguma forma por não corresponder a determinadas expectativas de feminilidade, já traz consigo uma pressuposição de quem é e como deve ser uma mulher, e, diante disso, tudo que não se encaixar ao conceito de mulher preconizado pela sociedade e consequentemente pela lei, pode não ser passível de punição por não ser reconhecido como tal. Assim, há uma brecha encontrada para entendermos a permissividade e cegueira seletiva que acontece em nossa sociedade quando o assunto em pauta é a violência vinculada às questões de gênero.

Segundo o Mapa da Violência de 2015: Homicídio de mulheres no Brasil (Waiselfisz, 2015),

> A violência contra a mulher não é um fato novo. Pelo contrário, é tão antigo quanto a humanidade. O que é novo, e muito recente, é a preocupação com a superação dessa violência como condição necessária para a construção de nossa humanidade. E mais novo ainda é a judicialização do problema, entendendo a judicialização como a criminalização da violência contra as mulheres, não só pela letra das normas ou leis, mas também, e fundamentalmente, pela consolidação de estruturas específicas, mediante as quais o aparelho policial e/ou jurídico pode ser mobilizado para proteger as vítimas e/ou punir os agressores (WAISELFISZ, 2015, p. 7).

Podemos entender que essa preocupação em punir esse tipo de violência vem juntamente com os dados já citados acerca das mudanças na concepção e lugar da mulher na sociedade brasileira.

E, ao analisarmos as estatísticas acerca da violência contra a mulher no Brasil, percebemos que há diversas ramificações, recortes e muitos dados inconclusivos. Segundo os dados coletados pelo Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2015), houve um aumento de 21% no número de pessoas do sexo feminino vítimas de homicídio entre 2003 e 2013, e, levando em consideração o crescimento da população feminina nesse período, que foi de 11,1% (de 89,8 para 99,8 milhões), conclui-se que o crescimento da taxa de homícidio na década de 2003 a 2013 foi de 8,8% (WAISELFISZ, 2015). E quando se considera o período de vigência da Lei Maria da Penha para análise, Waiselfisz observou que no primeiro ano de vigência da lei, 2007, houve uma queda nas

taxas de violência, mas, numa análise geral, considerando 2006 a 2013, houve aumento de 18,4% nos números de homicídios.

Considerando que as mulheres são a maioria da população brasileira, sendo 51,03% em 2010 (LINS, MACHADO E ESCOURA, 2016), chama a atenção imaginar que tantas delas são mortas apenas pela condição de serem mulheres. Mesmo sendo a maioria da população, a repressão histórica se faz presente até hoje, ao transformar em minoria social um grupo que é maioria demográfica.

Para entender esse fenômeno, podemos nos valer das concepções de Scott (1988) acerca do olhar para as diferenças, já que, primeiramente, a igualdade não é a antítese da diferença, e nem a diferença um impedimento da igualdade (SCOTT, 1988). Scott (1988) assume que a igualdade reside na diferença, e, quando falamos em mulheres-feminilidade, homens-masculinidade, ocultamos todas as diferenças entre os indivíduos desses grupos, o que engloba comportamentos, desejos, subjetividades, caráter, sexualidades, inúmeras identificações de gênero e experiências históricas (SCOTT, 1988), hegemonizando experiências e contribuindo para um movimento que, ao mesmo tempo em que tenta igualar todas as pessoas, as faz acreditar que de fato são iguais, gerando sofrimento e preconceitos respectivos aos mais variados privilégios e desencaixes.

Sendo assim, a violência pode ser entendida como uma forma severa de privação. Essas privações se mostram de diversas formas estatísticas, como, por exemplo, os dados do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil de 1996, o qual destaca um outro fenômeno vinculado à condição da mulher no Brasil dos anos 90, que se chama de "feminização da pobreza", chamando atenção para:

> [...] a disparidade salarial (as trabalhadoras ganhavam em média 63% dos salários masculinos em 1990) e para a situação particularmente vulnerável das mulheres chefes de família. Em 1989, as famílias chefiadas por mulheres com filhos menores de 14 anos correspondiam a 58% das famílias com rendimento mensal até meio salário mínimo per capita. Dados de 1994 revelam que, enquanto o desemprego masculino era de 6,7%, o desemprego feminino atingia 13,9%. Acrescente-se que parte significativa das mulheres que ingressam no mercado de trabalho vai para o setor informal, onde estas não têm acesso a garantias trabalhistas e à previdência social (FARAH, 2004, p. 55).

Hoje essa realidade difere um pouco, graças a algumas mudanças políticas e sociais citadas anteriormente, porém o cenário não é necessariamente o que poderíamos chamar de bom. Ao final de 2016, a taxa de desemprego entre as mulheres era de 13,8%, enquanto a de homens era de 10,7% (IBGE, 2017). Segundo reportagem de

Anay Cury ao site G1[47], a condição de desemprego entre as mulheres acaba sendo pior pela possibilidade de uma gestação. As empresas acabam optando por contratar homens para não ter que arcar com os custos da licença maternidade (CURY, 2017). Por outro lado, as mulheres desempregadas acabam se dedicando a busca de serviços como faxina e cuidado de crianças e bebês como alternativa ao desemprego, independentemente da formação profissional (CURY, 2017). Tais situações corroboram mais uma vez com a percepção de que em nossa sociedade as mulheres são naturalmente vinculadas a uma feminilidade, a qual supostamente tem a ver com maternidade, cuidado e organização. E o caráter violento dessa condição se explicita quando, mesmo que uma mulher tenha buscado outros caminhos que não necessariamente se encontrem com a feminilidade esperada socialmente, em uma situação de necessidade, é essa percepção de que há uma feminilidade natural que lhe dará alguma possibilidade de lugar. A violência está justamente ao perceber que não são os homens que perdem empregos pela possibilidade de terem filhos, e também não são eles que buscam trabalhos relacionados ao cuidado e a limpeza como alternativas à falta de dinheiro, pois a masculinidade que lhes é naturalizada lhes garante um local de potência e pertencimento social mais amplo que o dado às mulheres.

Um outro ponto da violência de gênero, em que os limites do simbólico são rompidos e a violência se torna palpável, são as diversas formas de violência sexual. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, por meio do Dossiê *"Violência Contra as Mulheres"* da Agência Patrícia Galvão (2014):

> [...] violência sexual é *'qualquer ato sexual ou tentativa de obter ato sexual, investidas ou comentários sexuais indesejáveis, ou tráfico ou qualquer outra forma, contra a sexualidade de uma pessoa usando coerção'.* Pode ser praticada, segundo o organismo, por qualquer pessoa, independentemente da relação com a vítima, e em qualquer cenário, incluindo a casa e o trabalho." (BRANDINO, ARAÚJO E FERNANDES, 2015, s/p.)

A legislação brasileira, pela lei 12015/09, define também uma das formas mais degradantes de violência sexual, o estupro, que consiste em *"constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso".* Em 2014, de acordo com o 9° Anuário Brasileiro de Segurança Pública, foram registrados 47643 casos de estupro no país, o

[47] CURY, Anay, para G1. *Desemprego é maior entre as mulheres e chega a 13,8% no final de 2016.* Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/desemprego-e-maior-entre-as-mulheres-e-chega-a-138-no-fim-de-2016.ghtml>.

que representa um estupro a cada onze minutos. Se considerarmos que boa parte dos casos de estupro e violência sexual não são notificados, já que se estima que cerca de apenas 10% dos casos são notificados à polícia (IPEA, 2014 apud BRANDINO, ARAÚJO e FERNANDES, 2014) podemos inferir que esses dados são muito piores.

Segundo Colouris (2004), uma grande dificuldade encontrada na apuração de casos de estupro é justamente o entendimento da verdade sobre esse crime, sua real ocorrência ou não. Pela dificuldade em se encontrar testemunhas, já que muitas vezes o crime acontece de forma restrita entre o estuprador e a vítima, e pela pouca assertividade dos exames de corpo de delito (que por vezes acabam por culpabilizar ainda mais a vítima), muitas vezes a mulher vítima de violência opta por não denunciar, o que corrobora ainda mais com o caráter de silenciamento típico da violência. Esse silenciamento que faz com que a veracidade de um crime tão violento e desumanizador seja questionada vem da mesma lógica na qual mulheres são inferiorizadas e silenciadas apenas por serem mulheres. Essa lógica permeia nossa sociedade machista e patriarcal, que reproduz ainda hoje conhecimentos e valores ultrapassados sobre quem deveríamos ser e como deveríamos agir, punindo-nos com violência quando mostramos que as coisas não precisam mais ser como eram antes.

O intuito deste capítulo é apenas situar brevemente a violência contra a mulher no Brasil e como o discurso que estupra e mata também vem do mesmo lugar daquele discurso que proíbe ou que não conversa sobre as questões de gênero. As estatísticas certamente pioram se fizermos um recorte social de raça, de identidade de gênero e de sexualidade, pois se exacerbam as violências quanto mais reprimido historicamente um grupo é.

5.3. Políticas de Gênero no Brasil

Neste trabalho, entendemos por Políticas de Gênero as ações do Poder Público que dialogam com as problemáticas de gênero, com o intuito de diminuir, superar e alterar desigualdades relacionadas aos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres (LISBOA, 2010).

Segundo Lisboa (2010),

> A perspectiva de gênero surge a partir dos debates sobre os paradigmas históricos críticos e culturais do feminismo e parte de uma concepção crítica em relação a uma 'visão androcêntrica' da humanidade, a qual terminou por excluir a metade do gênero humano dos espaços socioeconômicos e políticos. Essa perspectiva tem como proposta dar uma nova mirada para a realidade a partir das mulheres e com as mulheres para revolucionar a ordem dos poderes, centralizando-se no reconhecimento da diversidade de gênero que

> implica a reconstrução de uma humanidade diversa e democrática, constituída por diferentes culturas e identidades (LISBOA, 2010, p. 3).

Farah (2004) pontua que as primeiras Políticas Públicas brasileiras com recorte de gênero surgiram na década de 80, em meados do final da ditadura militar, primeiramente com o Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), em 1983, e a Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher, em 1985. O CECF atua ainda hoje, sendo vinculado à Secretaria de Relações Institucionais (Portal do Governo de São Paulo, 2010), cujo objetivo é *"[...] fazer a ligação entre o poder público e a sociedade civil na elaboração de políticas públicas para mulheres e fiscalizando as políticas já existentes"* (OAB SP, 2017, online). A Delegacia de Defesa da Mulher também prossegue atuante, presente em diversas cidades, cujo foco é o atendimento de mulheres vítimas de violência física, moral e sexual, atendendo também crianças e adolescentes a partir de 1996. E com a instituição da Lei Maria da Penha, em 2006, mudanças na velocidade e eficácia do processo foram previstas (SSPSP, 2017).

Em 1985 também foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, pelo Ministério da Justiça (FARAH, 2004), que, segundo a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SePPIR) teria por função

> [...] promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país. De 1985 a 2010, o Conselho teve suas funções e atribuições alteradas e, em 2003, passou a integrar a estrutura da SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres) e a contar, em sua composição, com representantes da sociedade civil e do governo. Isso ampliou significativamente o processo de controle social sobre as políticas públicas para as mulheres. O colegiado tem como uma de suas principais atribuições apoiar a Secretaria em suas articulações com diversas instituições da Administração Pública Federal e com a sociedade civil (SePPIR, 2016, online).

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, citada acima, pertencia ao Ministério das Mulheres, que havia sido criado em 2003 pelo presidente Lula[48].

Em 1983, além do CECF, no que concerne às mulheres, também foi criada a primeira iniciativa do Ministério da Saúde voltada a elas: O Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), que surge com a pauta do controle de natalidade, no intuito de elaborar o planejamento familiar, trazendo também respostas a problemas de saúde específicos entre a população feminina (Portal Saúde, 2013).

Segundo o levantamento de Farah (2004), após a Conferência Mundial sobre a

[48] Vale ressaltar que essa Secretaria foi extinta em 2016 pelo presidente Michel Temer, sendo hoje vinculada à Secretaria de Governo da Presidência da República (SPM, 2017).

Mulher, ocorrida em Beijing em 1995, no início do século XXI, a agenda de gênero brasileira contou com a inclusão de várias diretrizes nas Políticas Públicas voltadas especificamente à causa — especialmente no que tange a questões como violência, saúde, atenção a meninas e adolescentes, geração de emprego e renda (combate à pobreza), educação, trabalho, infraestrutura urbana e habitação, questão agrária— e à transversalidade do tema gênero por toda a política pública, além do acesso das mulheres ao poder político e ao empoderamento. (FARAH, 2002; CARRANZA, 1994; PINTO, 1991; OLIVEIRA, s/d; SUPLICY, s/d; BARSTED, 1994; LAVINAS, 1997; SAFFIOTI, 1994; GIFFIN, 1991; e CORRÊA, 1991; apud FARAH, 2004).

Mudanças mais palpáveis no quesito de superação das desigualdades pelas Políticas Públicas surgem no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, com a instituição da já citada Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), no seu primeiro dia como presidente, em 2003.

> Sua competência legal, definida pelo art. 22 da MP 103/2003, consiste basicamente na assessoria à Presidência na formulação, coordenação e execução de políticas para as mulheres. Cabe ainda à Secretaria o acompanhamento das políticas de ação afirmativa, a organização de campanhas educativas e antidiscriminatórias no âmbito nacional e a busca de cooperação com organismos nacionais e internacionais públicos e privados que visem garantir os direitos das mulheres (MARTINS, 2009, p. 3).

Segundo o site do Governo do Brasil (2015), a Secretaria trabalha em três linhas de ação:

> políticas do trabalho e da autonomia econômica das mulheres; combate à violência contra a mulher; programas para as áreas de saúde, educação, cultura e ações voltadas para maior participação das mulheres nas políticas de igualdade de gênero e diversidade (PORTAL BRASIL, 2015, online).

Tais linhas de ação levaram a diversos desdobramentos políticos para promoção efetiva da igualdade, sendo o mais significativo a Lei Maria da Penha (2006), que permitiu tipificar a violência doméstica como uma forma de violação dos direitos humanos (PORTAL BRASIL, 2015). Diante desta Lei, medidas como o Disque 180 (2014) e a Lei do Feminicídio (2015) puderam corroborar politicamente para ações mais efetivas no combate às diversas violências de gênero, graças à abertura dada pela SPM.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados no documento "Retrato da Desigualdade ano 3", de 2008, confirmam a diminuição das desigualdades no período entre o início dos anos 90 e início dos anos 2000 (MARTINS, 2009).

Enquanto em 1993 a taxa de analfabetismo entre as mulheres brancas com mais de 15 anos era de 10,8% e de 24,9% entre as negras, em 2007 esse valor diminuiu para 6,3% entre as brancas e 13,7% entre as negras (MARTINS, 2009).

Em relação à colocação das mulheres no mercado de trabalho, em 2007, 52,4% das mulheres estavam ocupadas ou à procura de emprego, contra 46% em 1996 (MARTINS, 2009). Vale ressaltar que essa porcentagem inclui mulheres que trabalham para o próprio sustento e sobrevivência, em cargos não remunerados, como o trabalho doméstico (MARTINS, 2009). Quanto ao estudo, em 2007 aquelas com mais de 16 anos tinham cerca de 8,4 anos de estudo, enquanto os homens, 7,4 anos. Já a taxa de desemprego entre elas, em 2007, era de 21,8% (negras e brancas), enquanto a de homens era de 12,2% (negros e brancos) (MARTINS, 2009). Esses dados nos mostram que, apesar da condição das mulheres ainda ser inferior à dos homens em relação ao trabalho, houve uma melhora significativa com relação à educação, o que permitiu às mulheres, no decorrer dos anos, galgar posições melhores e empregos mais qualificados.

De acordo com Martins (2009),

> A inserção das mulheres no mercado de trabalho constitui uma das temáticas fundamentais para compreender os avanços e desafios referentes à consolidação da igualdade de gênero. Conforme mencionado, as mulheres estão cada vez mais qualificadas, possuem mais tempo de estudo que os homens e começaram a ocupar postos em profissões consideradas tipicamente masculinas, bem como passaram a exercer profissões consideradas de prestígio. Por outro lado, as mulheres são maioria no mercado informal, ganham menos em quase todas as ocupações e ainda são consideradas responsáveis pela administração da vida doméstica. (MARTINS, 2009, p. 5).

Ou seja, quando a mulher passa de reclusa ao lar a detentora de poder econômico ao lado do homem, medidas mais igualitárias também entram em vigor, já que o funcionamento da Lei Maria da Penha e aumento das denúncias de violência contra a mulher também dependeram da conscientização da população acerca da importância dessas atitudes. Dessa forma, a mulher passou a ser reconhecida em alguns espaços, principalmente na esfera da política pública, como um indivíduo de direitos, porém sua longa história recheada de desigualdades e exclusões da vida pública certamente ainda traz reflexos ao cotidiano da mulher brasileira.

É importante ressaltar que esses dados não contemplam o outro lado da perspectiva das desigualdades de gênero, que dialoga a respeito das pessoas LGBTQIA. Para tanto, é válido nos atentarmos à fala de Bandeira (2005) acerca das Políticas

Públicas de gênero no Brasil:

> As políticas públicas, no Brasil, no geral, quando são feitas e dirigidas às mulheres não contemplam necessariamente a perspectiva de gênero. Políticas públicas de gênero são diferentes de políticas públicas para as mulheres. Estas consideram, inegavelmente, a diversidade dos processos de socialização para homens e para mulheres, cujas consequências se fazem presentes, ao longo da vida, nas relações individual e coletiva (BANDEIRA, 2005, p. 47, apud LISBOA, 2010, p. 6).

Farah (2004) corrobora com esse posicionamento, mostrando que a inclusão de perspectivas de superação das desigualdades de gênero nas Políticas Públicas não tem necessariamente a mulher como foco:

> Há programas que, embora focalizem as mulheres ou a elas dirijam módulos específicos, acabam por reiterar desigualdades de gênero, reafirmando uma posição tutelada e subordinada da mulher tanto no espaço público como no privado (FARAH, 2004, p. 65).

Além disso, a autora compreende que várias políticas públicas no Brasil tentam convergir com a agenda de gênero, a qual fala sobre superação das desigualdades entre homens e mulheres com a questão específica das mulheres, considerando as prioridades de movimentos feministas e de mulheres (FARAH, 2004). E, segundo ela, considerando-se essas duas vertentes, é possível averiguar uma tensão entre elas:

> A primeira vê a mulher sobretudo a partir de sua função na família, devendo as políticas públicas 'investirem' nas mulheres pelo efeito multiplicador que tal ação pode ter sobre a família e sobre a sociedade como um todo. Entre as iniciativas analisadas, programas da área de saúde, com foco no segmento materno-infantil, aproximam-se em geral dessa perspectiva. Uma segunda vertente – hegemônica na agenda dos movimentos de mulheres no Brasil – tem por base a perspectiva de direitos. Segundo essa vertente, trata-se de garantir a ampliação do espaço da cidadania, pela extensão de direitos a novos segmentos da população e pela inclusão desses novos segmentos na esfera do atendimento estatal. As iniciativas da área de saúde que adotam a perspectiva de atenção integral e os programas de combate à violência contra a mulher parecem ser tributários dessa perspectiva, na maior parte dos casos (FARAH, 2004, p. 65).

Sendo assim, levamos em conta neste trabalho também as políticas que promovem a garantia de direitos às pessoas LGBTQIA, já que a questão de gênero, apesar de englobada por algumas políticas que falam diretamente às mulheres, também conta com seus preconceitos e exclusões que se ligam diretamente à causa LGBTQIA.

Segundo levantamento de Mello, Brito e Maroja (2012), políticas públicas que promovem superação das desigualdades no âmbito LGBTQIA surgem no Programa Nacional de Direitos Humanos 2 (PNDH 2), aprovado em 2002 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse documento, com 518 ações, trazia:

> [...] cinco (5) que contemplavam "orientação sexual" como uma dimensão da "garantia do direito à liberdade, opinião e expressão" e dez (10) relativas à "garantia do direito à igualdade" de "Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais – GLTTB" (MELLO,BRITO E MAROJA, 2012, online).

Ainda de acordo com as autoras (Mello, Brito e Maroja, 2012), apesar de essas ações terem sido contempladas pelo documento, não houve nenhum movimento para a formulação de políticas públicas em prol de atender de fato as demandas da população LGBTQIA. Havia uma frente de atuação LGBTQIA no Poder Legislativo, mas já naquela época encontrava resistências devido a parlamentares vinculados a grupos religiosos (MELLO, BRITO E MAROJA, 2012).

O movimento LGBTQIA no Brasil só encontrou visibilidade política no governo Lula, que a partir de 2004 passou a assegurar diversos direitos, partindo de um conjunto de seis iniciativas:

> • criação do Brasil Sem Homofobia (BSH) – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, em 2004;
> • realização da I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com o tema Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em 2008;
> • lançamento do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – PNDCDH-LGBT, 2009;
> • publicação do decreto que cria o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH 3, 2009;
> • criação da Coordenadoria Nacional de Promoção dos Direitos de LGBT, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, 2010; e
> • implantação do Conselho Nacional LGBT, em 2010, com representação paritária do governo federal e da sociedade civil (MELLO, BRITO E MAROJA, 2012, online).

Vale ressaltar que não é possível mapear as iniciativas em sua totalidade, já que inúmeras são propostas isoladas nos três níveis de governo, como portarias, resoluções, decretos e leis que buscam validar direitos em nível estadual e municipal, porém também denotam a falta de políticas públicas mais articuladas e em nível de alcance nacional (MELLO, BRITO E MAROJA, 2012).

Ao analisar dados do relatório de violência homofóbica de 2012 (Ministério dos Direitos Humanos, 2012) com o intuito de verificar se houve alguma mudança significativa na realidade da população LGBTQIA com a instauração dessas políticas públicas, averiguamos que de 2011 a 2012 houve um aumento de 166,09% no número de denúncias, ao mesmo tempo em que houve aumento de 46,6% no número de violações registradas. Já de 2012 a 2013, houve uma queda de 44,1% no número de

denúncias (Ministério dos Direitos Humanos, 2013). Observamos também que esses relatórios sobre violência homofóbica no Brasil só contemplam os anos de 2011, 2012 e 2013 e são os únicos dados oficiais encontrados. É possível encontrar dados alternativos como os publicados pelo Grupo Gay da Bahia, o qual realiza, há 37 anos, o resgate de dados das cinco regiões do país para tentar quantificar a violência LGBTQIAfóbica[49]. E foi apenas no ano passado (2016) que o IBGE se pronunciou a respeito de fazer a primeira pesquisa nacional sobre população LGBTQIA[50].

Diante disso, sabemos que os dados são escassos, o que dificulta a compreensão do quanto essas políticas para promoção de direitos LGBTQIA foram de fato eficazes no decorrer de todos esses anos, no sentido de punir os agressores e proteger os agredidos.

Focando o âmbito das Políticas Públicas para a educação, segundo Farah (2004), após a Conferência Mundial sobre a Mulher realizada em 1995 em Beijing, preconizou-se a reformulação de livros didáticos e conteúdos programáticos com o intuito de *"eliminar referência discriminatória à mulher e propiciar o aumento da consciência acerca dos direitos das mulheres"* (FARAH, 2004, p. 57), além de prever a *"capacitação de professores e professoras para a inclusão da perspectiva de gênero no processo educativo"* (FARAH, 2004, p. 57). Ou seja, há cerca de duas décadas já se falava sobre a discussão de gênero no âmbito educacional.

Esses dados acerca das mais diversas Políticas Públicas para promoção de igualdade de gênero parecem mostrar mais uma vez o quanto o foco à temática se deu conforme ela atingia seus objetivos, pois, num período quando se começava a falar de gênero na sociedade, graças a uma maior visibilidade de questões antes pouco focais, porém alarmantes, Políticas Públicas exigindo que se falasse sobre problemas silenciados começaram a fazer parte da agenda política do país, e, no decorrer da atuação dessas Políticas (e com o consequente aumento da visibilidade da causa), o que antes era distante, da alçada das estatísticas e dos problemas a serem resolvidos, tornou-se real, parte de um cotidiano que passou a ser visto como cenário reprodutor de machismo e das mais diversas violências. Então, o que era social passa a ser percebido

[49] FÓRUM, Revista, por Fernanda Canofre. A cada 25 horas uma pessoa LGBTQIA morreu vítima de violência no Brasil em 2016. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/2017/01/24/a-cada-25-horas-uma-pessoa-LGBTQIA-morreu-vitima-de-violencia-no-brasil-em-2016/>.

[50] FOLHA DE SÃO PAULO, por Mônica Bergamo. *IBGE pretende fazer primeira pesquisa nacional sobre população LGBTQIA.* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2016/12/1838027-ibge-pretende-fazer-primeira-pesquisa-nacional-sobre-populacao-LGBTQIA.shtml>.

na esfera individual, forçando, diretamente ou não, cada um de nós a olharmos para nossos próprios preconceitos de gênero. Porém, como já foi dito, reconhecer privilégios e opressões é doloroso e incômodo, e quem detém o poder político de silenciar em larga escala suas angústias o faz. Logo, não é de se espantar que, no auge do movimento das mulheres e de Políticas Públicas promovendo a igualdade LGBTQIA entre outras propostas, o conservadorismo de abraçar o retrocesso se fez voraz.

PARTE 2: Gênero e políticas públicas para a educação na atualidade - a reação conservadora

> Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns dos seus mais temíveis poderes.
> (FOUCAULT, 1970, p.5)

A Constituição Federal de 1988 pauta a educação como um dos direitos sociais do cidadão brasileiro, sob diversos aspectos que serão analisados a seguir.

Segundo o artigo 23, no qual se afirma o que *"[...] é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios"*, dentre doze incisos, lemos no inciso V: *"proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação"*.

No artigo 24, no qual se pontua que *"Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre"*, primeiramente é importante entendermos que, ao passo que a União estabelece normas gerais, isso não limita os Estados de terem legislações próprias, desde que estejam de acordo às da União, e também não os impede de terem legislações exclusivamente estaduais, caso a lei federal seja inexistente sobre determinado ponto. E, dentro deste artigo, o inciso IX também pontua acerca de todos legislarem sobre a educação.

No artigo 30, inciso VI, reforçando mais uma vez o caráter apontado no artigo 24:"Compete aos Municípios: [...] VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental" (BRASIL, 1988, s/p.).Acerca das tributações, no caso, a ausência delas, o artigo 50, inciso VI, alínea c, explica que

> Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
> VI - instituir impostos sobre:
> c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei (BRASIL, 1988, s/p.).

No artigo 205, lemos:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p.).

E, no artigo 206, focando nos incisos I, II e III:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, s/p.).

Por fim, no artigo 214, estabelece-se o Plano Nacional de Educação, que tem por objetivo

> 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, 1988, s/p.)

Ou seja, analisando apenas a Constituição Federal de 1988, é possível perceber a educação como um dever do Estado e da família, aberta à pluralidade, seja de ideias e vivências, seja na liberdade de legislar de acordo com a realidade de cada local.

Voltando-se especificamente às Políticas Públicas para a Educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, segundo os artigos 9°, 10° e 11°, determina a necessidade de elaboração, por parte de estados, municípios e governo federal, de Planos de Educação, estabelecendo metas e estratégias a serem cumpridas, bem como prazos, além da necessidade de consonância entre os três documentos. Ao estabelecer princípios e fins da educação nacional, o artigo 3° preconiza, nos seus quatro primeiros princípios, noções às quais a discussão de gênero, tão negada na elaboração dos Planos de Educação, pode estar vinculada:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996, s/p.)

Durante as discussões dos próximos capítulos, encontraremos nos discursos analisados argumentações enfatizando que as discussões de gênero deveriam ser restritas apenas à família, em que a escola não deveria opinar ou influenciar, denotando a falta de compreensão, desconhecimento e/ou desonestidade acerca da pluralidade de ideias e vivências que a educação, por meio da escola, engloba. Além disso, na análise

das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE) sobre a alteração do inciso III do artigo 2°, apontamentos acalorados entre os deputados acerca dos termos a serem utilizados na redação final foram constantes.

Sobre os Planos de Educação (Nacional, Estadual - SP e Municipais), enfoque deste trabalho, trataremos nos capítulos seguintes acerca de suas elaborações e disputas em diversas manifestações discursivas (textos, falas e vídeos) na tentativa de realizar um recorte da intensidade e dimensão do debate envolvendo *gênero* que, apesar de amplo, mostrou-se muitas vezes repetitivo e raso.

Para entendermos quais as possíveis forças e relações de poder que se fizeram presentes nos embates e disputas pela inserção do termo *gênero* nos Planos de Educação, nos valeremos da proposta metodológica da *genealogia do poder*, adotada por Michel Foucault no decorrer de sua obra, mais especificamente nos anos 70, problematizando *"[...] os biopoderes modernos: disciplinas e biopolíticas, os dispositivos, a objetivação dos corpos, jogos de poder operando como microfísica"* (FILHO, 2017, p. 312).

O método genealógico não propõe um encontro com as origens históricas, tampouco busca que elas existam. O que pretende é traçar quais são as possíveis proveniências históricas e a emergência de forças nesse processo, entendendo que a origem de algo não é lugar de verdade, mas sim ponto de discórdia (FILHO, 2017, p. 314).

Sendo assim, os capítulos seguintes buscarão se aprofundar sobre quais foram as forças/relações de poder que se colocaram em cena no debate sobre gênero nessas políticas e de que forma essas forças/relações se manifestaram.

6. Dinâmicas de Produção dos Planos de Educação (2010 – 2014/2015): Plano Nacional, Estadual (SP) e Municipais (Sorocaba e Apiaí)

Analisaremos nos capítulos seguintes como se deram as disputas pela inserção do termo gênero dos Planos de Educação, além de compreender os saberes e discursos que atravessaram esses embates e limitaram suas decisões.

6.1. Plano Nacional de Educação (PNE)

De acordo com a Lei 9.131 de 1995[51], o Conselho Nacional de Educação (CNE),

[51] Governo Federal. Lei 9.131 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em:

composto pelas Câmaras de Educação Básica, de Educação Superior e vinculado ao Ministério da Educação (MEC), tem dentre suas atribuições *"subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE)"* (BRASIL, 1995). Atualmente o processo de elaboração do PNE conta com a participação pública para a criação de metas e objetivos que contemplem democraticamente as necessidades da população, porém o processo nem sempre se deu dessa forma. Segundo Ferreira (2017),

> [...] o primeiro PNE foi aprovado em 1962 com prazo de execução de oito anos, sendo que a iniciativa foi do Ministério da Educação e Cultura e a aprovação foi feita pelo Conselho Federal de Educação. Em 1965 esse PNE foi revisado e, então, passou a ter diretrizes que apontavam a elaboração de planos estaduais. Mais de duas décadas depois, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, por fim, a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação com força de lei, de longo prazo e capaz de oferecer estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação, no entanto sem fazer menção a Planos Municipais. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 10, apontava a necessidade de que os estados elaborassem e executassem políticas públicas e planos educacionais, assim como a necessidade de os municípios integrarem-se às políticas e planos educacionais da União e dos estados. Já com a Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em seu item V – Financiamento e Gestão, meta 25, surgem os termos Planos Estaduais e Municipais de Educação, cuja elaboração e execução eram necessárias em consonância com o estabelecido no Plano Nacional (FERREIRA, 2017, p. 5).

Conforme destacado por Ferreira (2017), o primeiro PNE com força de lei foi aprovado em 2001, pela Lei 10.172/01[52]. Essa lei, de acordo com Davies (2001), faz referência a dois projetos de lei, sendo o primeiro um documento resultante do II Congresso Nacional de Educação (CONED), elaborado em conjunto com diversas entidades ligadas à causa educacional e posteriormente encaminhado à Câmara dos Deputados, em 1998. O segundo documento, de elaboração do Ministério da Educação (MEC) e autoria do então deputado federal Nelson Marchesan, foi aprovado pela Câmara dos Deputados e posteriormente pelo Senado no ano 2000. Ainda segundo Davies (2001), o PNE que foi aprovado na Lei 10.172 é praticamente uma cópia do documento enviado pelo MEC no quesito das diretrizes e metas, devido aos vetos presidenciais ao PNE do substitutivo da Câmara, os quais não contemplavam as necessidades estabelecidas pela população no documento do II CONED. Sendo assim, um PNE praticamente sem participação popular foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo presidente, entrando em vigor em 2001 e mantendo-se em vigência até 2011.

Ivan Valente e Roberto Romano (2002), em análise sobre a elaboração deste

---

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>.

[52] Governo Federal. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>.

PNE de 2001, pontuaram que a redação dessa lei aprovada foi bastante precisa no que se tratava aos interesses da elite ao detalhar os objetivos e metas alinhados aos interesses políticos do governo FHC, e manter uma redação genérica (quando não a suprimia de fato), em tópicos que não fossem de interesse ou relevância para o governo. (VALENTE E ROMANO, 2002).

Nas palavras dos autores,

> O PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a legislação educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos (VALENTE E ROMANO, 2002, p. 11).

Em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que, segundo o próprio site do evento, foi "[...] um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional." (BRASIL, 2010). Com propósitos e proporções semelhantes ao II CONED, a CONAE 2010 também teve um fim semelhante em nível de lei, como veremos no capítulo seguinte.

É interessante observar que a análise do primeiro PNE do Brasil continua atual quando olhamos para o último Plano aprovado, o de 2014. Por mais que muita história tenha ocorrido em treze anos, o perfil do Congresso se manteve tão conservador quanto, talvez até pior, se considerarmos que a grande discussão desse Plano atual se vinculava a pormenorizar questões sociais, enquanto a grande questão do antigo Plano se preocupava em salvaguardar a economia, sem sequer olhar para essas questões.

6.1.1. O debate sobre gênero no PNE

Analisando as discussões e menções ao termo gênero, tanto nos documentos que deram origem aos projetos de lei, quanto nas redações finais do PNE 2001 e do PNE 2014, vimos que há 43 menções ao termo no documento final da CONAE 2010 (Cf. Tabela 1 em Apêndices e Anexos). Este documento, tal qual o antigo documento final do II CONED elaborado em 1998, deveria ter servido de estrutura de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação de 2011, já que contou com participação pública do país todo. Porém, a grande discussão em torno do PNE de 2011, que só foi aprovado em 2014, foi justamente a citação do termo *gênero* em um único inciso (III do artigo 2°), o que já seria pouco se comparado ao documento da CONAE 2010,

preconizando tantas intervenções acerca das questões de gênero. E, por questões de comparação, ao olharmos o PNE de 2001, cinco menções ao termo *gênero* constam da lei aprovada que especifica objetivos e metas em relação à Educação Infantil e à Educação Superior, além de preconizar formulação de políticas de gênero para estudantes do ensino superior e ter como meta tratar da temática nos cursos de formação de professores (Cf. Tabela 1 em Anexos).

Sendo assim, percebemos que as rupturas políticas e mudanças sociais que existiram entre o primeiro e o segundo PNE (2001 a 2014), citadas no decorrer da primeira parte deste trabalho, aparentemente também possibilitaram o surgimento (ou crescimento) de um incômodo com a palavra *gênero* – e com ela, tudo o que remete à diversidade e à contestação das normas e padrões – nas mais diversas esferas e contextos sociais.

A redação do inciso III do artigo 2° do projeto de lei para o PNE 2014, redigida inicialmente pela Câmara dos Deputados e posteriormente alterada pelo Senado, trazia como uma das metas do Plano Nacional de Educação *"a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação"* (BRASIL, 2014). E o substitutivo da Câmara dos Deputados, após a alteração feita pelo Senado e redigido pelo deputado federal Angelo Vanhoni, passou a constar *"superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual"* (BRASIL, 2015).

Para que fosse possível compreender quais foram as forças/relações de poder que se colocaram em cena no debate sobre gênero e de que forma essas forças/relações se manifestaram, foram analisados os áudios e transcrições dos discursos realizados presentes no site da Câmara dos deputados acerca do PL 8035/2014[53], que mais tarde viria a ser a Lei 13005/14. Essas análises foram feitas por intermédio das contribuições da genealogia do poder de Michel Foucault (1970), que auxiliou na compreensão dos caminhos e forças dos processos e embates ocorridos entre as sujeites e as instituições favoráveis e contrárias à inserção do termo gênero.

Destacaram-se, primeiramente, as discussões do dia 19 de março de 2014[54], as quais trouxeram as primeiras falas com um incômodo em relação à redação do texto da

[53] Todos os discursos citados neste capítulo podem ser encontrados, em áudio ou texto, no link http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/sessoes_e_reunioes?idProposicao=490116

[54] COMISSÃO ESPECIAL - PL 8035/10 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EVENTO: Reunião Ordinária. REUNIÃO Nº: 0165/14. DATA: 19/03/2014. LOCAL: Plenário 8 das Comissões. INÍCIO: 15h05min. TÉRMINO: 18h04min. PÁGINAS: 73

lei que continha o termo *gênero e orientação sexual*. No início da sessão, o deputado Espiridião Amin (PP) levanta uma discussão acerca da redação do texto do projeto de lei do PNE, dizendo que *"O Relator, ao apresentar agora um novo texto, está criando. Isso não existe! Ou ele fica com o novo texto do Senado, ou ele fica com o da Câmara."* (sic). Diante dessa fala, o presidente da sessão, Lelo Coimbra (PMDB), pede ao relator, Angelo Vanhoni (PT), que explique a forma como se deu a redação que se encontrava para votação:

> Nós aprovamos um texto na Câmara dos Deputados. Esse texto é passível de modificação. Tanto assim é que ele precisou ser analisado pela outra Casa do Congresso, que são os Senadores. Os Senadores propuseram modificações no texto. Quem dá a última palavra final, se essas modificações são pertinentes ou não, é a Câmara dos Deputados, que tem o poder de decidir sobre a lei. Então, o meu relatório só não pode criar algo novo. Mas eu posso cotejar a modificação que o Senado fez e dizer para os senhores o seguinte: Eu, como Relator, estou propondo acatar a modificação que o Senado fez. Por isso, o artigo tal fica dessa forma - ponto. Ou eu posso dizer o contrário: Eu, como Relator, estou, no meu relatório, não incorporando a modificação que o Senado fez e reconstituindo a votação que a Câmara fez (Vanhoni, Ângelo., Reunião n° 0165, 2014).

O deputado Espiridião Amin (PP) contesta a fala de Vanhoni (PT) pontuando que tal explicação seria *"uma nova fórmula criacionista darwinista"* (sic), ao passo que se inicia uma discussão entre Vanhoni (PT) e Espiridião (PP), numa tentativa de explicar que aquele procedimento contestado por Espiridião (PP) estava de acordo com o regimento da Câmara. Diante disso, vários deputados se inscrevem para argumentar a favor ou contra a fala de Vanhoni (PT), ora entendendo o procedimento como regimental, ora acusando o deputado de ter inventado uma redação não pertinente ao contexto.

Prosseguem as discussões em torno da redação do texto, com alguns deputados levantando questionamentos acerca de uma discussão envolvendo questões financeiras para escola pública ou privada. Então, o deputado Antônio Roberto (PV) faz a seguinte fala:

> Sr. Presidente e Sr. Relator, S.Exa. deu um exemplo, claramente, da questão do financiamento dos 10% em escola pública ou particular, e ficou um ou outro. A parte mais polêmica desse projeto é quando se fala da superação das desigualdades. As questões que entram aqui são as questões de orientação sexual, de gênero etc. Essa é a parte mais polêmica que nós vamos ter neste projeto. E neste, por coincidência, o digno Relator fez a mistura - prestem atenção, Sr. Presidente e Sr. Relator. Exatamente neste é que há grande discussão, e que para os movimentos sociais há uma diferença brutal entre a proposição da Câmara e a proposição do Senado. Numa, fala-se de igualdades racial, regional, de gênero e de orientação sexual; na outra, a do Senado, houve uma sabedoria em que ele engloba isso, mas sem explicitar essas palavras, nesse sentido: contra a erradicação de todas as formas de

> discriminação. Ora, o Relator pegou exatamente uma e misturou com a outra. Quer dizer, esse é que vai ser o grande problema, porque ele fala a mesma coisa que a Câmara falou e mais o que o Senado falou. Só que o que o Senado falou, em termos de mérito, é entendido como oposição a outra. Quer dizer, a grande dúvida é essa. Então, eu acredito que, se a orientação for essa, de que tem que prevalecer uma ou outra, não dá para misturar essas duas num negócio desse tipo (Palmas) (Roberto, Antônio. Reunião n° 0165, 2014).

Sendo assim, Angelo Vanhoni (PT) profere o seguinte discurso:

> Senhores, eu gostaria de me dirigir ao Deputado Esperidião Amin e ao Deputado Marcos Rogério. Eu não quero entrar no mérito das duas propostas. Tem uma diferença de mérito entre as duas propostas. O Senado propõe uma, de mérito. A Câmara votou uma formulação diferente no que diz respeito ao mérito. As duas são contra qualquer discriminação. As duas! Uma especifica algumas discriminações, não todas, mas algumas que têm na sociedade: de gênero, de raça e de orientação sexual; e afirma também que é contra todas as discriminações, porque à educação compete isso. Está na Constituição Federal. Então, no mérito, a base do texto obedece à Constituição.
> A Câmara resolveu descriminar quais são as discriminações. O Senado resolveu retirar essas singularidades e deixar, como na forma da Constituição, apenas discriminação.
> Eu, como Relator, não posso trazer outra ideia nova, outra discriminação. Eu não poderia trazer discriminação contra os portadores de deficiência. Eu não poderia trazer isso para o texto, porque essa singularidade não foi aprovada nem pela Câmara nem pelo Senado. Então, eu estaria trazendo uma singularidade nova.
> Agora, com a singularidade de gênero, raça e orientação sexual, que foi aprovada na Câmara, e a formulação genérica de discriminação, que foi aprovada no Senado, eu posso, como Relator, sugerir uma adequação de texto, porque eu estou falando que nós temos que combater todas as singularidades e, depois, todas...
> Agora, optar entre uma e outra é uma questão de mérito, não é uma questão de nova ideia. Não sei se o senhor está entendendo. Eu não estou trazendo nenhuma nova ideia.
> Aqui o debate vai ser amplo, tranquilo. Há Deputados que vão decidir pela posição do Senado, e outros vão decidir pela posição da Câmara, mas tentar fazer uma proposta que contemple a todos, desde que existam regimentalmente esses instrumentos, é papel do Relator. Compete aos senhores decidirem qual é a melhor redação. Podem optar pela redação do Senado tal qual ela está, isso não obsta a votação. O meu texto não prejudica em nada a votação; ao contrário, está de acordo com o Regimento (Palmas) (Vanhoni, Ângelo. Reunião n° 0165, 2014).

Diante de tais falas, a reunião prossegue com debates mais acalorados, principalmente acerca da validade dessa modificação na redação de Vanhoni (PT), sobre se esta seria regimental ou não. O presidente Lelo Coimbra (PMDB) sugere que o texto seja revisto e essa questão regimental seja deixada para a próxima sessão, porém as discussões não sessam. Ocorre, então, a leitura de todas as alterações propostas pelo Senado, às quais Vanhoni (PT) vai pontuando e respondendo, uma a uma, por quais motivos manteve ou retirou. Ao final da leitura, mais discussões surgem em torno do mesmo tema, e a sessão encerra-se inconclusiva.

Na sessão seguinte, no dia 02 de abril de 2014, ainda discutindo sobre a redação

que continha a palavra *gênero,* as argumentações passam a ser mais acaloradas e incisivas. O deputado Marcos Rogério (PDT) declara que a "*promoção da igualdade é diferente da erradicação da discriminação"* (sic), e que ele é contra qualquer tipo de discriminação, defendendo que haja, para isso, "*punição rigorosa"* (sic). *"Agora, patrocinar a promoção de práticas como meta do Plano Nacional de Educação penso que extrapola os objetivos centrais desse Plano Nacional"* (Rogério, Marcos. Reunião n° 0273, 2014).

Diante desta fala, a qual foi aclamada com palmas, podemos observar a confusão semântica e principalmente teórica acerca das questões levantadas. *"Promoção da igualdade de gênero e orientação sexual",* da forma que foi explanada pelo deputado Marcos Rogério, ao dizer que "*patrocinar a promoção de práticas como meta do Plano Nacional de Educação [...] extrapola os objetivos centrais desse Plano Nacional" (sic)*, sugere que promover essa igualdade seria algo como garantir ou obrigar que todas as pessoas pertencessem à mesma orientação sexual ou agissem com a mesma expressão de gênero, no sentido de masculinidades e feminilidades – ideia inconcebível e incabível à pluralidade humana por si só. Essa distorção discursiva mostra-se como uma realidade palpável e assustadora àqueles que já têm seus privilégios garantidos por não pertencer a nenhuma minoria, talvez pela dificuldade em sentir empatia, em se colocar nesse lugar em que nunca estiveram (e deixam claro que não gostariam de estar) ou em compreender estatísticas sobre desigualdades sociais e violência. Além disso, essas falas pautam que nós, obviamente, não somos todas iguais, reforçando a necessidade de balanças sociais que trabalhem em prol de equilibrar essas desigualdades a ponto de que o acesso aos direitos básicos, nesse caso, à educação, seja minimamente garantido.

Na mesma reunião do dia 02 de abril de 2014, pouco após a fala do deputado Marcos Rogério (PDT), a deputada Margarida Salomão (PT) manifesta seu apoio ao relator Angelo Vanhoni (PT), dizendo que concorda com a escolha da especificação do termo *gênero*, fazendo uma breve explicação sobre o caráter específico da língua portuguesa (que gramaticalmente, ao citar o todo, retira o gênero feminino da fala e da escrita, portanto se faz relevante e importante ressaltar a existência do feminino), relembrando também o quão desigual é nossa sociedade, reforçando a necessidade de que se pontue a questão de gênero e das desigualdades em um documento da política pública. A plenária segue com diversos deputados e deputadas fazendo suas intervenções sobre o tema e encerra-se inconclusiva quanto a ele mais uma vez.

O deputado Newton Lima (PT), na sessão do dia 8 de abril de 2014, faz uma

longa exposição acerca de seus deveres como "*parlamentar, católico e cristão"* (sic), argumentando que entende a polaridade da discussão, mas que gostaria de propor uma reflexão, já que entende que, no ponto em que a discussão se encontra, as concepções de quem é contra ou a favor da redação do relator não serão alteradas. Parte primeiramente da redação do preâmbulo da Constituição de 1988, ressaltando o trecho que cita Deus *("[...] promulgamos sob a proteção de Deus a seguinte constituição federativa [...]")*, citando em seguida o inciso IV do artigo 2° da Constituição que trata sobre a não discriminação dos indivíduos *("[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação")* e pontua que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi uma das bases para a elaboração da Constituição Federal de 1988, lendo um trecho de seu artigo 2°, em que se fala a respeito dos direitos e liberdades para toda pessoa, sem distinção. Terminada a citação, reforça que está com o relator na manutenção do texto que enfatiza a questão de gênero, tendo se encerrado seu tempo para argumentação.

Pudemos observar que a fala do deputado se dá de forma crescente, sendo construída elencando pontos cruciais na discussão em pauta (Deus, respeito e diversidade, respectivamente), numa aparente tentativa de angariar a empatia e simpatia dos setores díspares presentes na plenária, dos mais religiosos e contrários ao termo *gênero* aos mais libertários e favoráveis ao termo. Apesar disso, sua fala se estende em exemplos e citações acerca das redações dessas políticas públicas nas quais coexistiram tanto termos religiosos como termos que especificam as desigualdades, não se aprofundando acerca do que esses apontamentos poderiam significar em cada caso.

Dependendo do recorte social do qual partimos nosso olhar, é passível de compreensão que um dos pontos do deputado ao elencar citações fosse pontuar que religião e superação de desigualdades possam se harmonizar na legislação. Porém, ele está argumentando com um público que não necessariamente parte do mesmo recorte social, com um olhar treinado para as diferenças, tampouco está intelectualmente ou emocionalmente disposto a lidar com nuances interpretativas sobre a sociedade e seus valores. Esse público pode ser entendido como uma parcela conservadora da sociedade (no caso da Câmara, a bancada evangélica), que encontra em sua compreensão de mundo maneiras cristalizadas de existir e agir, portanto sendo lineares e concretos em proposições que tratam justamente de vivências subjetivas e difusas, como é o caso do gênero e da sexualidade. Essa posição linear e concreta, quanto mais acalorada a disputa fica, mais irredutível e estagnada se torna. E, diante disso, numa aparente tentativa de

agradar e estar ao lado de todas, toda a argumentação do deputado mostra-se neutra, revelando apenas ao final dela sua preferência pela redação do relator.

Na mesma plenária, a deputada Fátima Bezerra (PT) se pronuncia explicitamente a favor da manutenção do termo gênero, enfatizando que é necessário *"dar nome às discriminações" (sic)*, e que o texto proposto pelo Senado não seria suficiente por ser *"genérico"* (sic).

O deputado Ivan Valente (PSOL), relator do primeiro PNE (2001), traz em seu discurso seu desapontamento acerca do motivo que levou tantas pessoas à Câmara – a disputa pelo termo *gênero*. Explica que para o PNE ser algo viável, e não apenas um documento, é necessário que se façam os repasses pertinentes de verbas e que, de fato, sejam discutidos esses valores, como a questão dos 10% do PIB para a educação, o repasse adequado para o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e a destinação da verba pública para a educação pública, já que algumas metas contemplavam a destinação de verba pública para instituições educacionais privadas (meta 7.36). Destaca, ao final de sua fala, o porquê não se debruçou a discutir o que a plateia esperava:

> Quero finalizar, Presidente, concordando com V.Exa. pela manutenção do texto no art. 2º, inciso III. Quero me dirigir às pessoas que estão aqui, agora. Prestem atenção: eu até respeitaria que as pessoas viessem com o seu cartaz sobre a diversidade, sobre a pluralidade, sobre a liberdade, porque o pensamento é livre no Brasil, mas é impressionante como as pessoas não vêm com cartaz sobre os 10% do PIB, sobre o Aluno Qualidade Inicial – CAQi de mais R$50 milhões, não vêm defender o conjunto da educação pública. Isso é péssimo, isso é uma visão pequena.
> Nós temos a obrigação, como educadores e Parlamentares, de defender a liberdade. Nós vivemos num País que não é um Estado teocrático. Arábia Saudita, Irã, Israel são Estados teocráticos. Aqui é uma República; a República brasileira é laica, existe a separação entre Igreja e Estado. [...] Aqui, nós estamos falando de fim da intolerância, fim da raiva, fim do machismo, fim do racismo, fim da homofobia; nós estamos falando do combate a todo tipo de discriminação. Quem defende isso [a exclusão do termo gênero] defende um retrocesso em padrões de humanidade que a sociedade já atingiu. [...] Nós não podemos acatar isso. Defendemos o texto do Relator. É um avanço, mas não pelo lado da negação, mas da afirmação, porque a liberdade religiosa está garantida, porque a liberdade de ir e vir está garantida, porque todas as liberdades estão garantidas. Nós não queremos reprimir, nós queremos liberdade para formar jovens para o futuro, para que não se repitam os 50 anos da ditadura militar, que nós comemoramos por aí. [...] Finalizo, Presidente. Nós queremos liberdade para que as mulheres não sejam mais espancadas; para que um menino de 3 anos de idade não seja massacrado pelo pai, porque o pai suspeita que ele é homossexual; para que não se vaiem os jogadores negros nos estádios nacionais e internacionais; contra o racismo. Aqui, é a defesa da liberdade. Por isso, nós fomos a favor do texto nessa questão (Valente, Ivan. Reunião n° 0300, 2014).

No discurso do deputado fica perceptível o quanto para ele a questão do respeito a diversidade já está dada como parte das vivências e de seu olhar sobre o mundo. A

questão que pontua sobre o Estado ser laico surgirá diversas vezes nos discursos de outros deputados, denotando o quanto essa concepção de laicidade permite interpretações variadas e difusas. A tão falada laicidade do Estado está garantida pela Constituição Federal de 1988, nos seguintes termos:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
> [...]
> VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
> [...]
> VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (BRASIL, 1988, s/p.).

Ou seja, pela separação existente entre Estado e Igreja, diante da não obrigatoriedade em exercer uma religião específica e da abertura dada pela legislação à liberdade de crenças e convicções, o Estado caracteriza-se como laico. Porém, como já citado neste trabalho, segundo a autora Heleieth Saffioti (2004, p.28), *"Todo interdito, ao mesmo tempo em que é um não, é também um sim".* Ou seja, não ter uma redação ou legislação que pontue diretamente a respeito da laicidade do Estado é dar possibilidade a toda interpretação possível de laicidade, que é justamente o que é visto em debate entre setores religiosos e setores libertários.

Voltando ao debate entre os deputados, o primeiro momento onde gênero é apresentado como ideologia é quando o deputado Luiz Fernando Machado (PSDB) diz o seguinte:

> Eu, particularmente, em razão desta ingerência, em razão de o gênero no Plano Nacional de Educação e de a origem gênero terem um contexto absolutamente ideológico, marxista, não acredito que devam constar na nossa... [...] Eu não acredito, Sr. Presidente, que deva constar ideologia no Plano Nacional de Educação.
> Independentemente de qual seja a tendência que se tenha, com defesas acaloradas de um lado ou de outro, eu acredito que a inserção de uma ideologia marxista no nosso Plano de Educação não seria o mais razoável. Acredito mais. Acredito que, na concepção do Estado laico, na concepção deste Estado que chamamos de Estado laico, nós não podemos exatamente avançar neste Estado laico uma concepção ideológico-marxista constando no Plano de Educação (Machado, Luiz. Reunião n° 0300, 2014).

A fala do deputado foi permeada por gritos e aplausos todas as vezes em que ele se referiu à ideologia do PNE. Seu discurso se prolonga repetitivo no quesito de ser contra a ideologia marxista e faz alguns apontamentos demonstrando bastante incômodo

com as vaias e gritos durante a sua fala, dizendo que *"o grito não pode calar"* (sic), e também pontua que não tem *"nenhum tipo de preconceito"* (sic) mais de uma vez, dizendo que há homossexuais na sua equipe, e pontua diversas vezes sobre ser cristão e as bases de ser cristão serem *"amor e respeito"* (sic), dizendo que *"as distinções dadas pelo criador são claras"* (sic), usando essa fala para justificar que o PNE *"não é uma discussão de homossexualismo, de preconceito, de conduta sexual de quem quer que seja"* (sic).

É curioso perceber a confusão conceitual feita pelo deputado em forma de discurso emocionado, já que uma concepção *marxista* de gênero seria apenas um recorte de possibilidade para compreender o mundo e as diversidades. Em alguns aspectos, seu discurso se assemelha bastante a discursos de pastores e padres, dando ênfase a termos específicos, utilizando-se da repetição destes (o termo *"ideologia marxista"* é utilizado inúmeras vezes) como uma forma de demarcar o que se é contra.

Prossegue sua fala aprofundando na análise sobre o tema, argumentando, tal qual o deputado Marcos Rogério (PDT) em outro dia, que falar de gênero seria na realidade uma forma de discriminação:

> Nós estamos vivendo aqui, senhor presidente [...] nós estamos aqui a patrocinar uma divisão da sociedade com a inserção do gênero no Plano Nacional que não é necessária por parte deste parlamento, senhor presidente. Ela não é necessária porque ela muito mais nos divide do que nos aproxima. É o que eu disse, como alguém que pode ter na sua base cristã o amor, a ética, a compreensão, vai ser defensor de qualquer que seja o modelo discriminatório? Não é esse o ponto, senhor presidente, *mas é o ponto da manutenção da família tradicional, manutenção dos valores [...] que todos nós aqui defendemos.*[55] Não há nesta casa um ringue montado, não há nesta casa um ringue, senhor presidente, para que se discuta de maneira agressiva, de maneira discriminatória. Há sim, senhor presidente, uma oportunidade de nós deixarmos o gênero na discussão no Plano da Educação para fora, para fora. [...] Eu não conheço, senhor presidente, aliás, eu conheço, senhor presidente, poderia até trazer, se alguns aqui se interessarem pela leitura, e por ingressar no *blog* do padre Paulo Ricardo, verá exatamente, senhor presidente, o que eu estou dizendo" (A fala do deputado é interrompida por uma gritaria efusiva misturada com vaias) (Rogério, Marcos. Reunião n° 0300, 2014).

O padre Paulo Ricardo, citado pelo deputado, esteve à frente de protestos contra a inserção do termo gênero na votação do Plano Municipal de Educação de São Paulo[56], e em suas redes sociais e *blog* é possível encontrar diversos textos e vídeos explicando os perigos do feminismo, da *Ideologia de Gênero* e seus mais diversos riscos para a

[55] Grifo nosso.

[56] G1. *Termo "gênero" no Plano Municipal de Educação gera protesto na câmara.* Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/termo-genero-no-plano-municipal-de-educacao-gera-protesto-na-camara.html>.

família, além de textos e vídeos sobre como se defender e defender suas famílias dessas ideologias[57].

Já conhecido por suas falas polêmicas, o deputado Marco Feliciano (PSC) inicia seu discurso dizendo o quanto achou *"belíssimo"* (sic) o que disse o deputado Luiz Fernando Machado (PSDB) e complementa dizendo que "*a Ideologia de Gênero é um problema"* (sic), pois partir da ideia de *promoção* de algo (redação do texto da Câmara) é *"promover o que é normal ou bom, é doutrinar a criança"* (sic), e que isso pode criar no futuro uma *"fábrica de pessoas amorfas"* (sic) que, segundo ele, é o que a *Ideologia de Gênero* prega. O deputado Marcos Rogério (PDT) faz um adendo à fala de Feliciano (PSC), o qual é bem recebido por ele, sobre o uso específico da palavra *"promover"* ao invés de *"erradicar"*, enfatizando que a problemática estaria na escolha da palavra.

Diante de tantos apontamentos e discordâncias, ao final da plenária o relator Angelo Vanhoni (PT) finalmente se manifesta, fazendo o seguinte discurso:

> Quando nós falamos de artigo, nós estamos falando de princípio, Deputado Feliciano, que ilumina o texto como um todo – não é para pormenorizar, para detalhar em nenhum programa. Procuramos trazer as expressões que o legislador brasileiro adotou lá em 1988. Então, a palavra promover, Deputado Marcos, está antes de outra palavra muito importante para todos nós que moramos aqui no Brasil ou em qualquer lugar do mundo: a palavra igualdade.
> Então, a Constituição do Brasil emprega promover – um verbo muito claro e muito forte – ao dizer promover a igualdade, e essa igualdade tem que se dar também na educação, porque há diferenças educacionais entre as Regiões do Brasil, entre os pobres do Nordeste e os ricos do Sul. Há professor de escola pública que ganha 5 mil reais do Sul do Brasil, e há professor em final da carreira que ganha 1.300, 1.400, 1.800 reais no Nordeste. Em qualquer lugar do Brasil há desigualdades regionais na educação. E há também a desigualdade na questão de gênero, mas não na acepção que V.Exas. estão levantando para debate.
> A nossa preocupação, quando empregamos o termo gênero, diz respeito à sociedade machista: a diferenciação no trabalho, a mulher como vítima de violência, enfim, o que já está na Constituição de 1988. Quando a Constituição de 1988 se preocupou com isso, ela determinou a promoção da igualdade entre os sexos, onde os sexos são o homem e a mulher. E por que o legislador de 1988 disse que temos de promover a igualdade entre o homem e a mulher? E por que a Declaração Universal dos Direitos Humanos também diz isso? Porque, na sociedade em que vivemos, há entre homem e mulher uma diferença muito negativa em relação à mulher. Nós cultuamos isso e nós precisamos mudar esses valores. Não foi com nenhum intuito de entrar em °alguma diferenciação das que a Igreja observa com muita propriedade.
> Nosso objetivo, portanto, não foi buscar nenhuma polêmica com os valores defendidos por todas as denominações religiosas e congregações, mas foi garantir que, na escola, fosse consignado o tratamento de respeito igualmente a homens e mulheres. Não se trata de um programa – não há aqui nenhum programa. Em 253 estratégias, há apenas essa expressão, e numa questão de princípio (Vanhoni, Angelo. Reunião n° 0300, 2014).

[57] Canal do Youtube do padre conta com mais de 290 mil inscritos (Disponível em: https://www.youtube.com/user/padrepauloricardo/videos) e no *blog* há um vídeo intitulado "A *Ideologia de Gênero* nos Planos Municipais de Educação", que pode ser assistido no *link*: https://padrepauloricardo.org/episodios/a-ideologia-de-genero-nos-planos-municipais-de-educacao

A partir dessa manifestação do relator, claramente alinhado ao texto que redigiu, as manifestações passam a ser mais intensas e emocionais. O deputado Pastor Eurico (PHS) faz uma discussão extensa acerca da origem do termo gênero (oriunda da Europa e que *"não tem nada a ver com a questão homem e mulher"* – sic), de uma suposta agenda de gênero e do caráter de *"desconstrução de homem e mulher e do conceito de família"* (sic) que o termo carrega, em um discurso bastante contundente (Cf. Anexo 1 em Apêndices e Anexos).

Até o final da plenária ainda surgem mais algumas falas e tensões contrárias à inserção de gênero no PNE. Porém, todas mantêm um mesmo padrão: um medo do que essa *ideologia* pode causar nas famílias e nas crianças, argumentos de apelo a autoridades como padres, bispos, pastores ou estudiosos, sempre se valendo de um desespero nas falas, como se o mundo estivesse a um passo da destruição, caso o termo *gênero* fosse aprovado. E, no encerramento dessa plenária, decide-se que o relator Angelo Vanhoni (PT) fará sua fala sobre manutenção ou não de sua redação no dia seguinte, devido ao cansaço e às muitas horas de reunião que se sucederam.

No dia seguinte, 9 de abril de 2014, o relator Angelo Vanhoni (PT) inicia a sessão dizendo que optou por manter a redação da Câmara, já que, antes de toda essa polêmica, ela já havia sido *"aprovada por unanimidade nesta casa"* (sic). Esta fala acabou gerando manifestações contrárias ainda mais acaloradas, inclusive de deputados que já haviam se manifestado no dia anterior, em pedidos contundentes e até agressivos para que se retirasse o termo do Plano. A sessão é encerrada mais cedo por questões regimentais de conflitos de horário, deixando combinado que, no dia seguinte, seria feita a votação final acerca da alteração ou não do inciso III, artigo 2°.

No site não está disponível a transcrição da plenária do dia seguinte (10 de abril de 2014), e o *link* da sessão acaba encaminhando para a plenária do dia anterior.

A próxima plenária disponível é a do dia 22 de abril de 2014, na qual Angelo Vanhoni inicia informando aos presentes que optou por manter gênero na redação do inciso III do artigo 2°, e durante a votação do texto final, diversas manifestações contrárias com frases como *"não à Ideologia de Gênero!"* se repetiram incessantemente. O deputado Pastor Eurico (PHS) se manifestou diversas vezes, com falas cada vez mais contundentes, porém que remetiam sempre aos discursos anteriores de outros deputados:

> Sr. Presidente, retome o meu tempo, por favor. Nós votamos sim ao destaque *(sobre modificar o texto da Câmara para o anterior do Senado)* e gostaríamos de deixar bem claro que fizemos uma colocação aqui, na reunião antepassada,

> mostrando de onde se origina esse texto. E vou dizer uma coisa aqui para deixar registrado nesta Casa: saibam, nossos amigos que defendem a questão da identidade de gênero – e respeito a todos –, que por trás dessa *Ideologia de Gênero*, que vem de uma ideologia marxista – quero deixar bem claro aqui – que se expandiu pela Europa, verão, no futuro, que estão trabalhando contra si próprio. Essa é a grande realidade, porque nós estamos defendendo a integridade do ser e da pessoa (Eurico, Pastor. Reunião n° 0387, 2014).

Apenas o deputado Artur Bruno (PT) e a deputada Fátima Bezerra (PT) se manifestam em apoio à manutenção do termo. Pelo caráter de discordância intensa diante da manutenção da redação do texto da Câmara, o deputado Izalci (PSDB) faz um destaque para que seja aprovado o texto do Senado, e então inicia-se uma votação por partido, quando o presidente Lelo Coimbra (PMDB) vai questionando os representantes de cada partido para que se manifestem se são a favor ou contra a manutenção do texto da Câmara, em que o termo gênero é contemplado. Manifestaram-se contra: PRB, PROS, PTB, PR, PP, PSDB e PMDB, e manifestaram-se a favor: PSOL, PCdoB, PV/PPS e PT; e liberaram a Bancada (cada deputado decide como quiser não precisando acompanhar o partido): PDT, DEM e a Liderança do Governo.[58]

Durante a votação, o deputado Jair Bolsonaro (PSC), também conhecido por suas declarações polêmicas, faz uma fala (que foi interrompida diversas vezes por vaias e gritos) buscando convencer os presentes dos riscos em se aprovar o termo *gênero*:

> Quero aqui mostrar para os senhores o que vai para dentro da escola com o não acolhimento desse destaque. Está no Plano Nacional da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, da então Secretária Maria do Rosário. Entre os 180 itens: inserção nos livros didáticos da temática das famílias LGBT; inclusão da população LGBT… Inclusão da população LGBT em programas de alfabetização nas escolas públicas, ou seja, quota para professor *gay*; distribuição de livros didáticos para bibliotecas escolares com a temática diversidade sexual para o público infanto-juvenil; cria bolsa de estudo que qualifica os profissionais LGBT, é o Bolsa *gay*. Isso está no programa do Governo. [...] Um minuto só, Presidente. [...] O reconhecimento de todas as configurações familiares protagonizadas por lésbicas, *gays*, bissexuais e travestis, com base na desconstrução da heteronormatividade; campanha nacional… Eu só quero um minuto.[...] Faltam três itens. Campanha nacional de sexo seguro para adolescentes LGBT, usando personagens adolescentes, ou seja, uma série de itens que vão para a garotada a partir de seis anos de idade, ensinando-as a serem homossexuais. É o *kit gay* que a Dilma Rousseff disse que havia recolhido, mas que na verdade está saindo do armário agora, com o apoio do PT e da Dilma Rousseff (Bolsonaro, Jair. Reunião n° 0387, 2014).

Neste discurso é visível o caráter declaradamente homofóbico e despreocupado com o olhar para diferença, pois traz em diversos momentos um tom de desprezo e ironia às questões LGBTQIA, com o uso de termos como *bolsa gay* e *kit gay* para se

---

[58] Ata da 48ª Reunião Ordinária. Disponível em: < http://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/integras/1248059.htm>.

referir, provavelmente, ao projeto *TransCidadania* da cidade de São Paulo, que visava a melhorar as condições de vida da população LGBTQIA[59], e aos *kits* de combate à homofobia que seriam distribuídos pelo MEC em 2011, que, já na época, levaram o deputado Jair Bolsonaro a distribuir panfletos nas escolas do Rio de Janeiro contra a proposta do *kit*, dizendo que este "*incentivaria o homossexualismo*" (sic) nas crianças.[60]

E, após muita confusão, desentendimentos e pedidos de abstenção na hora da apuração dos votos, por fim o presidente Lelo Coimbra (PMDB) dá por encerrada a votação, com o destaque do deputado Izalci (PSDB) para que se retornasse ao texto proposto pelo Senado sendo vencedor.

A próxima plenária disponível no site é a ocorrida em 07 de maio de 2014, quando a palavra gênero não aparece sequer uma vez na transcrição. Nas sessões seguintes disponíveis, a questão de gênero também não aparece mais, sendo que as reuniões acerca da votação em processo de finalização do PNE tratam de outras metas e encerram-se no dia 03 de junho de 2014.

Então, no dia 25 de junho de 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação, o mesmo que se encontra em vigor até hoje, o qual não conta com nenhuma menção ao termo gênero.

6.2. Plano Estadual de Educação: São Paulo

Segundo a legislação, o Plano Nacional de Educação serve de diretriz para os Planos Estaduais de Educação, e na sequência, estes são diretrizes para a elaboração dos Planos Municipais de Educação de cada estado[61]. No entanto, há que se destacar que, no estado de São Paulo, assim como em vários outros, a construção dos planos municipais e do estadual ocorreu concomitantemente, de modo que não havia ainda um Plano estadual aprovado quando os debates sobre os planos municipais se desenvolviam.

Grande parte dos Planos Municipais de Educação foram aprovados em 2015, segundo o site PNE em movimento, do MEC[62], sendo que até a data de setembro de

---

[59] Prefeitura de São Paulo. *Projeto TransCidadania beneficia população LGBTQIA com bolsa-auxílio de R$ 760,20 mensais.* Publicado em 04 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/noticias/?p=169124>.

[60] G1. *Projeto de distribuir nas escolas kits contra a homofobia provoca debate.* Publicado em 12 de maio de 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contra-homofobia-provoca-debate.html>.

[61] Ibidem, p. 4.

[62] MEC, 2014. *Planos de educação de todo o país estão disponíveis no portal PNE.* Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/mais-destaques/382-planos-de-educacao-de-todo-o-pais-estao-disponiveis-no-portal-pne>.

2015, 5.206 dos 5.570 municípios brasileiros contavam com PMEs vigentes. Contraditoriamente, o primeiro Plano Estadual de Educação do estado de São Paulo só foi sancionado no dia 8 de junho de 2016, segundo o site da Secretaria de Educação do governo do estado de São Paulo[63], o que demonstra, além de um grande atraso, que ele não serviu de diretriz para a elaboração dos Planos Municipais do Estado.

O PEE SP possui 21 metas, uma a mais do que o PNE, e foi aprovado por unanimidade na Assembleia Legislativa. Suas metas contemplam, entre erradicação do analfabetismo e aumento no número de matrículas escolares, um novo plano de carreira para o magistério, que é o destaque da meta adicional (Governo de São Paulo, 2016).

Segundo o site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), o PEE foi elaborado em consonância ao Plano Nacional de Educação (ALESP, 2016). Sendo assim, como era de se esperar pelo cenário de debates ocorridos tanto em 2014 quanto em 2015, o termo gênero ficou de fora do PEE, apesar da reportagem de Roney Domingos (G1, 2016) ter noticiado que houve pressão por parte de movimentos e deputados de oposição para que a questão de gênero fosse debatida. Apesar disso, além da questão não constar da proposta, a discussão simplesmente não avançou.

Segundo o deputado Carlos Giannazi (PSOL), sobre o debate de gênero no PEE[64]:

> A bancada evangélica obstruiu essa proposta que nós apresentamos. Não entrou nem diversidade sexual e nem identidade de gênero e até mesmo palavras soltas que apareciam, como afetividade e identidade, que não tinham relação direta nem com identidade de gênero e nem com diversidade sexual, foram retiradas do plano (GIANNAZI, 2016).

A presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), Maria Isabel, declarou em entrevista concedida a Roney Domingos para o G1[65] que o debate de gênero nas escolas acaba ficando garantido, mesmo que o termo tenha sido banido, pois nas diretrizes do PNE há princípios sobre diversidade, o que contempla um possível espaço para debater a questão. Falas como essa são preocupantes, pois parecem garantir tranquilidade perante uma situação que é urgente e crítica, como se a resolução do problema estivesse garantida apenas por uma palavra

---

[63] Secretaria de Educação SP, 2016. *Governo de SP sanciona Plano Estadual de Educação com 21 metas para os próximos 10 anos.* Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-sanciona-plano-estadual-de-educacao-com-21-metas-para-os-proximos-10-anos/>

[64] G1, 2016. *Plano Estadual de Educação de SP é aprovado na Assembléia Legislativa.* Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/06/plano-estadual-de-educacao-de-sp-e-aprovado-na-assembleia-legislativa.html>

[65] Idem.

que remete ao debate sobre as diferenças estar presente na legislação.

Sendo assim, as extensas disputas ocorridas em 2014 para a retirada de *gênero* na elaboração do PNE parecem ter dado margem para que a questão, com o passar dos anos, fosse silenciada de forma cada vez mais rápida e objetiva, já que os debates em torno do PEE foram os mais breves, comparados aos dos Planos anteriores.

6.3. Planos Municipais de Educação: os casos de Sorocaba (SP) e Apiaí (SP)

Para justificar a escolha das cidades cujos Planos Municipais de Educação foram densamente analisados, valemo-nos da percepção de diferenças em âmbitos sociais, culturais e geográficos, ao olhar para uma cidade pequena e a comparamos a uma cidade grande. Desse modo, foram escolhidas as cidades de Apiaí, pertencente a região do Vale do Ribeira, e Sorocaba, pertencente a região Metropolitana de Sorocaba, ambas do interior do estado de São Paulo. Há que se lembrar, portanto, de que a escolha destas cidades e suas respectivas regiões foi baseada na vivência e história pessoal da autora e deu-se pela curiosidade em compreender as possíveis razões que guiam essas diferenças tão discrepantes entre elas.

Para compreendermos as semelhanças e discrepâncias dessas cidades, antes de analisarmos como se deu o processo de elaboração dos seus Planos de Educação, conceituaremos possíveis diferenças e semelhanças entre cidades pequenas e grandes, analisando aspectos culturais, sociais e geográficos que possam nos permitir um recorte mais preciso dessas realidades. Para entendermos o que pode definir e diferir cidades pequenas, médias e grandes, valeremo-nos da definição de Lopes e Henrique:

> [...] na classe de cidades pequenas inserem-se aquelas que possuem até 20 mil habitantes; acima deste montante são classificadas como cidades médias e aquelas com mais de 500 mil habitantes são consideradas cidades grandes. Este critério, com algumas variantes, tem sido adotado pelas instituições de estudos estatísticos (LOPES E HENRIQUE, 2010, p. 18).

Para podermos classificar as cidades em questão, consideraremos alguns dados geográficos:

Sorocaba conta com 586.625 habitantes, segundo o último censo (IBGE, 2010), sendo 98% deles residentes em área urbana, em uma área total do município de 449 km².

Apiaí conta com 25.191 habitantes, segundo o mesmo censo (IBGE, 2010), sendo que mais de 26% de sua população encontra-se na zona rural, e o município conta com uma extensão territorial de 974,3 km².

Sorocaba está situada a cerca de 100 km da capital do estado, São Paulo, enquanto Apiaí está a cerca de 326 km da capital e a 165 km da cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná.

Sorocaba, devido ao seu polo tecnológico e reconhecido desenvolvimento econômico, foi recentemente classificada como região metropolitana pelo governo do estado[66], além de contar com o 20° maior PIB do Brasil[67]. Em contraponto, Apiaí é uma cidade de economia majoritariamente turística, sendo uma das principais cidades que compõem do Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR)[68].

Em Apiaí, de acordo com dados do IBGE Cidades[69], o salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2015 era de 2,2 salários mínimos, sendo que apenas 22,4% da população possuía emprego formal (população ocupada) e 41,8% da população possuía rendimento nominal mensal *per capita* abaixo de meio salário mínimo. O PIB *per capita* no município foi de R$ 30.158,19, sendo 88,2% das receitas do município oriundas de fontes externas. A taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos no município era de 97,3% em 2010.

Em Sorocaba, o salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2015 foi de 3,3 salários mínimos; a taxa da população ocupada era de 35%, e o índice da população que possuía rendimento nominal mensal *per capita* abaixo de meio salário mínimo era de 31,7%. O PIB *per capita* no município foi de R$ 47.396,33, sendo apenas 41,2% das receitas do município oriundas de fontes externas. A taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos no município era de 98,1% em 2010.

Considerando as definições de Lopes e Henrique (2010), classificaremos neste trabalho Apiaí como uma cidade pequena e Sorocaba como uma cidade grande.

Para auxiliar a entender a conjuntura social e cultural dessas cidades e como elas podem ter refletido na elaboração de seus Planos Municipais de Educação, valeremo-nos de alguns índices e dados estatísticos, para posteriormente analisarmos o debate sobre gênero ocorrido nesses municípios.

A princípio, é importante que compreendamos alguns conceitos acerca do Índice

---

[66] *Governador sanciona criação da região metropolitana de Sorocaba.* Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2014/05/governador-sanciona-criacao-da-regiao-metropolitana-de-sorocaba.html>

[67] *Sorocaba tem o 20° maior PIB do Brasil, aponta pesquisa do IBGE.* Disponível em: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/665332/sorocaba-tem-o-20-maior-pib-do-brasil-aponta-pesquisa-do-ibge>

[68] O PETAR. Disponível em: < http://www.petaronline.com.br/petar/>.

[69] Acesso em 6 de janeiro de 2017.

de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e o Índice de Prosperidade Social.

Segundo o site do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas do Brasil (UNDP, 2010), o IDHM consiste em "[...] uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano".

Quanto ao Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), é importante que compreendamos que esse dado procura dar destaque

> [...] a diferentes situações indicativas de exclusão e vulnerabilidade social no território brasileiro, numa perspectiva que vai além da identificação da pobreza entendida apenas como insuficiência de recursos monetários. O IVS é um índice sintético que reúne indicadores do bloco de vulnerabilidade social do Atlas do Desenvolvimento Humano, os quais [...] servem de suporte para a identificação de porções do território onde há a sobreposição daquelas situações indicativas de exclusão e vulnerabilidade social no território, de modo a orientar gestores públicos municipais, estaduais e federais para o desenho de políticas públicas mais sintonizadas com as carências e necessidades presentes nesses territórios (IPEA, 2010).

E, para que se tenha uma compreensão amplificada do significado do Índice de Vulnerabilidade para um município, articulam-se esses dados aos Índices de Desenvolvimento Humano, para que seja possível então calcular a Prosperidade Social do Município, que contempla

> [...] a ocorrência simultânea do alto Desenvolvimento Humano com a baixa Vulnerabilidade Social, sugerindo que nas porções do território onde ela se verifica, ocorre uma trajetória de desenvolvimento humano menos vulnerável e socialmente mais próspera. A Prosperidade Social, nesse sentido, reflete uma situação em que o desenvolvimento humano se assenta em bases sociais mais robustas, onde o capital familiar e escolar, as condições de inserção no mundo do trabalho e as condições de moradia e de acesso à infraestrutura urbana da população são tais que há uma perspectiva de prosperidade não apenas econômica, mas das condições de vida no meio social (IPEA, 2010).

Sendo assim, temos os seguintes dados: Sorocaba possui um IDHM de 0,798, sendo também o mais alto da região em que se encontra, e IVS de 0,277. Já Apiaí conta com um IDHM de 0,710 (o 10° colocado no ranking da região), e IVS de 0,342. Segundo o Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA), em 2010, os índices de Prosperidade Social para estes municípios foram classificados como "muito alto" para Sorocaba, e "alto" para Apiaí[70], o que demonstra que, apesar das duas cidades terem IVS e IDHM consideravelmente diferentes, ambas contam com relativa perspectiva de crescimento social e econômico.

[70] Dados disponíveis para consulta no site do Atlas da Vulnerabilidade Social. Disponível em: < http://ivs.ipea.gov.br/ivs/pt/consulta/>.

	Apiaí	Sorocaba
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)	0,710	0,798
Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)	0,342	0,277

Em relação aos Planos Municipais de Educação, suas elaborações e disputas se deram de formas bastante distintas. A elaboração de diversos Planos Municipais de Educação do país virou notícia devido aos seus embates, como é possível observar numa breve pesquisa no Google com as palavras chave "gênero" e "Plano Municipal de Educação" [71]. Em Sorocaba, a polêmica do termo *gênero* teve grande repercussão, não apenas no município, mas em grande parte de sua região metropolitana também.

A região metropolitana de Sorocaba conta com 26 cidades: Alambari, Alumínio, Araçariguama, Araçoiaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Cerquilho, Cesário Lange, Ibiúna, Iperó, Itu, Jumirim, Mairinque, Piedade, Pilar do Sul, Porto Feliz, Salto, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sarapuí, Sorocaba, Tapiraí, Tatuí, Tietê, Votorantim.

Destas cidades, apenas Capela do Alto, Cerquilho e Salto contemplaram o termo *gênero* em seus documentos, mesmo que de forma sucinta e genérica. Mas, enquanto nos documentos de Capela do Alto e Cerquilho o uso do termo se refere à superação das desigualdades, no documento da cidade de Salto a menção está na meta 2.4, acerca de ações extracurriculares, nas quais se lê que *"a Ideologia de Gêneros não será acrescentada ao currículo escolar"* [72].

Apesar de Capela do Alto, Cerquilho e Salto terem contemplado de alguma forma gênero em seus documentos, não foram encontrados registros de debates ou discussões acerca do uso do termo nos Planos de Educação dessas cidades.

[71] Dos 10 *links* de notícias na primeira página da pesquisa Google, sem abrir cada um deles, é possível observar que 6 falam sobre a *Ideologia de Gênero* e/ou a exclusão do termo "gênero" nos Planos Municipais de Educação (Pesquisa realizada em junho de 2016).

[72] Dados disponíveis para consulta no site: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SP&tipoinfo=1

Itu conta com um *blog* chamado "Itu resiste", em que foi encontrada uma reportagem referente à *Ideologia de Gênero* [73], na qual é perceptível o mesmo caráter desesperado e contundente encontrado nas falas dos deputados federais.

Na grande maioria das notícias encontradas sobre as cidades da região, as discussões acerca da inserção do termo *gênero* eram apontadas de forma negativa, utilizando-se sempre do termo *Ideologia de Gênero* para se referir ao assunto[74].

6.3.1. O PME de Sorocaba

Na cidade de Sorocaba, em agosto de 2014, propostas para a elaboração do Plano Municipal de Educação começaram a ser recebidas pela Internet, totalizando até a data das plenárias finais mais de 300 propostas. As plenárias finais para a discussão do Plano Municipal de Educação foram realizadas nos dias 25 e 26 de abril de 2015, mas, devido a diversas críticas de vários segmentos organizados, foram realizadas plenárias extraordinárias nos dias 23, 24, 30 e 31 de maio. O documento final sem menção ao termo gênero foi entregue à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba no dia 03 de junho de 2015, e então no dia 23 de junho os vereadores Francisco França (PT) e Izídio de Brito (PT) apresentaram um novo projeto a Casa, argumentando que o projeto da Câmara não contemplava diversas metas e diretrizes que constavam das propostas apresentadas, afirmando que o substitutivo proposto *"condiz com as reais propostas definidas pela sociedade, que participou ativamente de todas as etapas do debate das plenárias que construíram o Plano"* (Câmara dos Vereadores de Sorocaba, 2015). Neste novo documento, tanto a pauta sobre *gênero* quanto questões acerca do ensino religioso nas escolas foram contempladas. E na plenária final, no dia 24 de junho de 2015, ocorreram embates semelhantes aos da Câmara dos deputados, já que segundo Bellini (2015), grupos religiosos e grupos ligados aos direitos das minorias invadiram a Câmara, disputando com cartazes, gritos e vaias. A Guarda Civil Municipal precisou ser acionada e se manteve presente durante todo o tempo, e Bellini afirma ainda que os guardas contiveram aqueles que tentaram invadir o espaço. Apesar do alvoroço, o Plano

---

[73] *Itu derrota a Ideologia de Gênero.* Disponível em: <http://ituresiste.blogspot.com.br/2015/06/itu-derrota-ideologia-de-genero.html>

[74] As reportagens encontradas tinham os seguintes títulos: *Itu derrota a Ideologia de Gênero; Plano Municipal de Educação de São Roque é aprovado sem Ideologia de Gênero; Tatuí aprova Plano de Educação sem Ideologia de Gênero; Bispos não aceitam Ideologia de Gênero na prática pedagógica (Tatuí). Ideologia de Gênero: implantação em currículo escolar deve gerar discussão (Araçariguama); Associação promove Palestra sobre Ideologia de Gênero (Araçariguama)*; em todas as reportagens, *Ideologia de Gênero* é apontada como algo negativo e prejudicial à educação. (os links para as reportagens podem ser encontrados na referência bibliográfica)

foi, então, aprovado sem o termo *gênero.* Ao final da sessão, o vereador Wanderley Diogo (PRP) agradeceu aos presentes pela aprovação do Plano, pois *"Hoje foi aprovada a preservação dos bons costumes da sociedade cristã"* (Câmara Municipal de Sorocaba, 2015).

Em nota emitida pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), assinada pelo cardeal Dom Odilo Pedro Scherer, presidente do Conselho Episcopal Regional Sul 1 CNBB, encaminhada ao Executivo e Legislativo da cidade de Sorocaba com o pedido de uma *"tomada de posição"* dos governantes, lia-se que "*as consequências da introdução dessa ideologia (de gênero) na prática pedagógica das escolas contradiz frontalmente a configuração antropológica de família, transmitida há milênios em todas as culturas"*[75] (SCHERER, 2015).

É possível observar que o discurso vindo de uma autoridade religiosa é semelhante às argumentações utilizadas pelos diversos deputados que se declararam religiosos na ocasião da votação do PNE, apesar de em diversos momentos das plenárias da Câmara muitos terem pontuado que ser contra a *Ideologia de Gênero* não tinha a ver com suas crenças e convicções religiosas. As argumentações, tão semelhantes, parecem muitas vezes terem sido ensaiadas, e demonstram mais uma vez o quanto se repetem e se massificam os discursos de acordo com as relações de poder estabelecidas (FOUCAULT, 1970). Além disso, a fala do Bispo traz mais uma vez o desejo de estagnação e manutenção de valores, numa concepção de família que, pelo seu caráter "milenar", é supostamente imutável.

O secretário interino da educação em Sorocaba, Flaviano Agostinho de Lima, a respeito da negação do termo gênero no Plano, pontuou que

> [...] há essa tendência [de negar as questões de gênero] pela falta de condição de discussão da sociedade; é bastante sério isso em todos os aspectos, porque podemos estar errando em todos os sentidos. Nesse momento, você fazer uma determinada opção [em relação a redação do PME] é muito sério – de algo que é muito novo – e que a sociedade tem o direito e deve se aprofundar (LIMA, 2015).

Por mais que a fala do secretário possa parecer ter tido um intuito de justificar a ausência das discussões baseando-se na ignorância da sociedade acerca desse assunto, talvez essa ideia auxilie a reforçar o que já foi dito sobre a intensa dificuldade em compreender o que está para além do que foi naturalizado. Portanto, por mais que

---

[75] *Bispos não aceitam Ideologia de Gênero na prática pedagógica.* Disponível em:< http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/616315/bispos-nao-aceitam-ideologia-de--genero-na-pratica-pedagogica>

discutir tais questões ainda seja difícil, silenciá-las pode ser apenas ser conivente com tantas situações de desigualdade, preconceito e violência.

Foi constatado também que as palavras *discriminação* e *preconceito* foram utilizadas respectivamente em textos nos quais caberia o uso da palavra *gênero.*[76] Escritas de forma genérica (como bem pontuado pela deputada Fátima Bezerra em relação a uso semelhante no PNE) mostram que nenhuma luta específica foi contemplada. Essa opção por palavras possivelmente mais brandas, além de enfatizar a ignorância acerca de qual era o significado do termo *gênero* para esses documentos, faz lembrar os conceitos de universalidade preconizados pela Constituição de 1988[77], para a qual teoricamente somos todos iguais. Tal conceito acaba gerando uma falsa ideia de que o direito já está contemplado por essa lei e que essas divisões de olhares específicos para problemas específicos de grupos minoritários não seriam necessárias. E de fato, quando essas divisões não são feitas e não se acura o olhar para nenhum ponto específico, esse foco fica difuso, perdido e, portanto, não visualizado e não discutido.

6.3.2. O PME de Apiaí

Quanto a Apiaí, o município se encontra na região do Vale do Ribeira, que possui um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de São Paulo[78]. Nesta região, a realidade da elaboração dos PMEs se deu de forma bastante diferenciada.

O Vale do Ribeira conta com 25 cidades: Apiaí, Barra do Chapéu, Barra do Turvo, Cajati, Cananéia, Eldorado, Iguape, Ilha Comprida, Iporanga, Itaóca, Itapirapuã Paulista, Itariri, Jacupiranga, Juquiá, Juquitiba, Miracatu, Pariquera-Açu, Pedro de Toledo, Peruíbe, Registro, Ribeira, Ribeirão Grande, São Lourenço da Serra, Sete Barras e Tapiraí. Nenhuma dessas cidades tem mais de 60 mil habitantes, e 15 cidades da região têm entre 3 e 15 mil habitantes (IBGE, 2010), o que torna o cenário da região bem diferente do da região metropolitana de Sorocaba, na qual 7 cidades tem mais de 60 mil habitantes, 5 delas mais de 100 mil, e apenas 5 cidades tem menos de 15 mil

---

[76] No documento oficial do PME de Sorocaba, há seis menções ao termo preconceito, sendo todas as frases envolvendo a superação das desigualdades, e nove menções ao termo discriminação, sendo seis delas nas mesmas frases que foi utilizada a palavra "preconceito". Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/35/2015/06/Plano-Municipal-de-Educacao-Documento-final.pdf>.

[77] Consta como um de seus objetivos fundamentais "[...] *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

[78] CODIVAR, 2006. *Isolamento marca vale da pobreza paulista.* Disponível em: <http://www.codivar.org.br/07-03-2006-vale-do-ribeira-isolamento-marca-vale-da-pobreza-paulista/>

habitantes (IBGE, 2010).

Jacupiranga, Barra do Chapéu e Miracatu foram as únicas cidades que citaram em seus documentos o termo *gênero*.

No PME de Jacupiranga, em uma das metas acerca do Ensino Médio, uma de suas estratégias trazia *"Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão* (PME Jacupiranga, Lei n. 03/2015, Estratégia 8)*"*.

No PME de Barra do Chapéu, na meta que diz respeito à formação continuada de professores, há uma frase bem pontual, considerando o que os cursos de formação deverão oferecer: *"inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;"* (PME Barra do Chapéu, Lei n. 006/15, Meta h).

E no documento de Miracatu, *gênero* é citado enquanto existente nos temas transversais *"Educação em Direito Humanos, Educação para o trabalho, Gênero e Diversidade Sexual, Diversidade Étnico Racial, Educação Ambiental."*. Temas transversais, Lei 024/15 (MIRACATU, 2015).

Assim como ocorreu com as cidades de Cerquilho, Salto e Capela do Alto, na região metropolitana de Sorocaba, não foram encontradas discussões ou embates envolvendo a inserção do termo gênero nos Planos das cidades de Barra do Chapéu, Jacupiranga e Miracatu.

Um aspecto interessante da região do Vale do Ribeira é que há um programa de importante atividade local, o Consórcio de Desenvolvimento Intermunicipal do Vale do Ribeira (CODIVAR), que nasceu com o intuito de

> [...] reunir os municípios com baixos índices de desenvolvimento humano (IDHs) para organizar e promover ações que pudessem mudar a realidade regional e, ao mesmo tempo, ter um instrumento institucional que possibilitasse abrir caminhos junto aos governos estadual e federal [...] buscando compreender a contradição de uma região que abriga um dos mais ricos ecossistemas do planeta e os piores indicadores sociais do estado mais rico da Federação [79] (CODIVAR, s/d.).

E foi esse consórcio que promoveu, em abril de 2014, uma jornada de diálogos sobre os Planos Municipais de Educação[80], quando

---

[79] Sobre o CODIVAR. Disponível em: <http://www.codivar.org.br/sobre/>

[80] *Jornada de diálogo sobre Plano Municipal de Educação*. Disponível em: <http://www.codivar.org.br/jornada-de-dialogo-sobre-plano-municipal-educacao/>.

> [...] reuniram-se os Secretários Municipais de Educação do Vale do Ribeira, junto dos Diretores de Escola, participando do Programa Melhorias da Educação, iniciativa da Fundação Itaú Social e do CODIVAR, para uma jornada de diálogo sobre a conclusão do Plano Municipal de Educação de cada município, sendo ainda que a jornada de diálogo foi organizada pela OFICINA MUNICIPAL e a Câmara Temática de Educação do Codivar (CODIVAR, 2014).

O Programa Melhorias da Educação[81], que é iniciativa da Fundação Itaú Social, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), destina-se principalmente a municípios de micro e pequeno porte, e visa à formação continuada de gestores municipais para uma atuação mais efetiva na promoção da qualidade da educação (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d).

A cidade de Apiaí, além de não ter contemplado gênero em seu PME, também não contou com discussões, embates ou incômodos em relação ao termo. Em pesquisa realizada em páginas oficiais do governo da cidade (site da Câmara Municipal de Apiaí[82] e páginas do facebook referentes à Câmara Municipal de Apiaí[83], à Diretoria de Ensino da região de Apiaí[84] e à Prefeitura do Município de Apiaí[85]), através de ferramentas de busca por data (2013, 2014, 2015, 2016) e palavras chave (*gênero* e *educação*), não foi encontrada nenhuma citação referente ao termo gênero e Planos Municipais de Educação.

6.3.3. O que dizem os dados sobre o debate de Gênero nos PMEs da região metropolitana de Sorocaba e do Vale do Ribeira?

Enquanto a região metropolitana de Sorocaba se ocupou em discutir a entrada ou não do termo *gênero* nos seus Planos, assemelhando-se bastante às discussões realizadas no ano anterior na Câmara dos Deputados, considerando ainda que cada cidade da região realizou a elaboração e discussão dos PMEs de forma autônoma, na região do Vale do Ribeira não existem registros sobre discussões acerca da inserção ou não do termo, além das cidades terem contado com o apoio do programa Melhoria da Educação no Município para que os PMEs pudessem ser elaborados.

Como grande parte das discussões acerca do uso da palavra *gênero* estavam envoltas em argumentos vinculados à religião, compilamos alguns dados acerca da

[81] Disponível em: <https://melhoriadaeducacao.org.br/about/>
[82] http://cmapiai.sp.gov.br/portal/
[83] https://www.facebook.com/CamaraMunicipalDeApiai/?ref=br_rs
[84] https://www.facebook.com/DiretoriaDeEnsinoRegiaoDeApiai/?ref=br_rs
[85] https://www.facebook.com/prefeituraapiai/

porcentagem de habitantes religiosos das cidades que contemplaram o termo gênero (Salto, Cerquilho, Capela do Alto, Miracatu, Barra do Chapéu e Jacupiranga).

	População Total	Católica Apostólica Romana	Evangélica	Espírita
Apiaí	25.191	15.997 (63,50%)	6.861 (27,23%)	158
Barra do Chapéu	5.244	3.087 (58,86%)	1.816 (34,63%)	7
Capela do Alto	17.532	12.162 (69,37%)	3.847 (21,94%)	75
Cerquilho	39.617	26.597 (67,13%)	9.033 (22,80%)	570
Jacupiranga	17.208	5.805 (33,73%)	7.197 (41,82%)	245
Miracatu	20.592	10.469 (50,84%)	7.179 (34,86%)	120
Salto	105.516	73.275 (69,44%)	20.203 (19,14%)	1.530
Sorocaba	586.625	331.154 (56,45%)	162.922 (27,77%)	19.833

De acordo com os dados levantados, todas as cidades que contemplaram gênero em seus Planos, exceto Jacupiranga, cuja maioria dos habitantes são evangélicos, totalizando 41,82% da população contra 33,73% de católicos, têm mais da metade de seus habitantes composta por católicos. A cidade de Salto, que contemplou o termo em seu PME para se posicionar contrária a *Ideologia de Gênero*, tem quase a mesma porcentagem de católicos (69,44%) que as cidades de Capela do Alto e Cerquilho (69,37% e 67,13% respectivamente), que citaram o termo gênero como um dos pontos de desigualdade a serem superados. É interessante observar que as cidades de Sorocaba e Apiaí, que não aprovaram o termo em seus Planos, também têm mais da metade de sua população composta por católicos.

Quanto à diferença populacional entre as cidades em questão, apenas Salto e Sorocaba podem ser consideradas cidades grandes, por possuírem mais de 100 mil habitantes (105.516 e 586.625, respectivamente), ao passo que dentre as cidades que aprovaram o termo gênero, a maior delas, Cerquilho, não chega a 40 mil habitantes[86].

Uma pesquisa mais aprofundada sobre a influência das religiões nas Políticas Públicas e no cotidiano do cidadão brasileiro talvez pudesse nos trazer ainda mais respostas acerca de que outras formas essas relações de poder estabelecidas entre religião, cidadãos e esfera pública impactam nossa sociedade.

Se compararmos a situação da elaboração do PME nas duas cidades mais estudadas, Sorocaba contou com um alvoroço semelhante ao da elaboração do PNE, e Apiaí sequer teve discussões acerca do tema, pois não há registros do termo sendo

[86] Dados do último censo do IBGE realizado em 2010.

utilizado em nenhuma das etapas de elaboração do Plano. Quanto às cidades que citaram gênero em seus Planos, não foram encontradas reportagens, *blogs* ou notícias que contemplassem alguma espécie de discussão acerca do termo, fosse a favor ou contra.

Essas discussões sobre gênero e sexualidade, junto com tantas outras que buscam a igualdade, equidade e/ou o respeito às diferenças (como o movimento negro, o movimento pelos direitos das pessoas deficientes, o Movimento dos Sem Terra, o Movimento de Habitação Popular, entre outros), mesmo que negadas na esfera das políticas públicas, têm ganhado cada vez mais espaço em nosso cotidiano, pois o que é diferente existe, e talvez as diferenças só estejam adentrando os espaços por se incomodarem com sua ausência neles e, ao mesmo tempo, os incomodarem cada vez mais com sua presença.

Por fim, a Política Pública aparenta ser um reflexo de interesses entre o povo e os políticos, as grandes empresas, as igrejas, o agronegócio, mostrando nesse paradoxo que em alguns momentos, ao mesmo tempo em que nega determinadas questões, fala-se muito sobre elas. O caráter genérico dos termos empregados em diversos textos, como alternativa e até solução, de certa forma, ao uso do termo *gênero,* pode ser justamente a aparência linguística dessa intersecção entre os desejos do povo, os desejos da política e o que é considerado moral, política e eticamente aceitável às relações de poder presentes nos termos legislativos.

7. Desdobramentos: o debate sobre gênero para além das Políticas Públicas

Neste período de debates entre 2014 e 2015 (este último ano mais especificamente devido à elaboração dos PMEs), a expressão *Ideologia de Gênero*, usada constantemente na Câmara dos deputados, ganhou bastante espaço e visibilidade. Com alta circulação em redes sociais e em diversos *sites* da internet no ano de 2015, uma cartilha sem autor ou referências bibliográficas intitulada *"Você já ouviu falar sobre a 'Ideologia de Gênero'?"*[87] chamou a atenção pela forma que realizou a difusão do tema. Entre diversas explicações e ilustrações explicando a ameaça dessa "ideologia" à família e às crianças, lê-se o seguinte a respeito do que ela seria:

> A '*Ideologia de Gênero*' afirma que ninguém nasce homem ou mulher, mas deve construir sua própria identidade, isto é, o seu gênero, ao longo da vida. O que significa 'gênero' então? 'Gênero' seria uma construção pessoal, autodefinida, e ninguém deveria ser identificado como 'homem' ou 'mulher', mas teria de inventar sua própria identidade.
> Quer dizer que essas pessoas acham que 'ser homem' e 'ser mulher' são papéis que cada um representa como quiser? Exatamente. Para eles, não existe 'homem' ou 'mulher', é cada um que deve inventar sua própria personalidade, como quiser."[88]

Observa-se aqui que tal fala é baseada na contestação do pensamento de Judith Butler sobre a constituição da identidade de gênero. Recentemente convidada a participar de um seminário promovido pelo SESC Pompéia (SP) sobre o fim da democracia, a presença de Butler no Brasil mobilizou a indignação dos setores conservadores que exigiam o cancelamento do evento e, – não tendo sido atendidos – organizaram diversas ações contra sua presença no país.

Reportagem de Felipe Betin[89] afirma que

> Butler havia sido escalada para falar justamente sobre os desafios da democracia contemporânea, atravessada por populismos de várias vertentes e flertes com o autoritarismo. Mas, os manifestantes estavam interessados em seus estudos de gênero, que se tornaram um clássico na academia internacional ao propor que a identificação de uma pessoa como homem ou mulher é algo socialmente construído e com profundas implicações políticas, e não uma mera consequência do sexo biológico da pessoa. Entretanto, grupos ultraconservadores acreditam que o debate sobre gênero e a própria existência do termo ameaça os valores da família e confunde a cabeça das crianças, além de ir contra fatos biológicos. Eles acreditam que Butler é a principal representante do que eles chamam *Ideologia de Gênero* e temem sua *implantação* nas escolas — um temor que levaram, com sucesso, para as Câmaras Municipais e para o Congresso Nacional, onde conseguiram importantes aliados (BETIM, 2017).

---

[87] *Cartilha Ideologia de Gênero.* Disponível em:<http://aves.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CartilhaIdeologiaGenero1_20150619085911.pdf>

[88] Idem.

[89] EL PAÍS. As vozes da pequena grande batalha do Sesc Pompeia, por Felipe Betim. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/07/politica/1510085652_717856.html>.

Butler (2017) também escreveu sobre os ataques sofridos no Brasil para o jornal Folha de São Paulo. Preocupou-se em explicar o real significado de sua teoria, para então desmistificar a ideia de ideologia atribuída ao conceito de gênero[90]:

> No final de 1989, quase 30 anos atrás, publiquei um livro intitulado 'Gender Trouble' (lançado em português em 2003 como "Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade", Civilização Brasileira), no qual propus uma descrição do caráter performativo do gênero. O que isso significa? A cada um de nós é atribuído um gênero no nascimento, o que significa que somos nomeados por nossos pais ou pelas instituições sociais de certas maneiras. Às vezes, com a atribuição do gênero, um conjunto de expectativas é transmitido: esta é uma menina, então ela vai, quando crescer, assumir o papel tradicional da mulher na família e no trabalho; este é um menino, então ele assumirá uma posição previsível na sociedade como homem. No entanto, muitas pessoas sofrem dificuldades com sua atribuição — são pessoas que não querem atender aquelas expectativas, e a percepção que têm de si próprias difere da atribuição social que lhes foi dada. A dúvida que surge com essa situação é a seguinte: em que medida jovens e adultos são livres para construir o significado de sua atribuição de gênero?
> Eles nascem na sociedade, mas também são atores sociais e podem trabalhar dentro das normas sociais para moldar suas vidas de maneira que sejam mais vivíveis. E instituições sociais, incluindo instituições religiosas, escolas e serviços sociais e psicológicos, também deveriam ter capacidade de apoiar essas pessoas em seu processo de descobrir como viver melhor com seu corpo, buscar realizar seus desejos e criar relações que lhes sejam proveitosas. Algumas pessoas vivem em paz com o gênero que lhes foi atribuído, mas outras sofrem quando são obrigadas a se conformar com normas sociais que anulam o senso mais profundo de quem são e quem desejam ser. Para essas pessoas é uma necessidade urgente criar as condições para uma vida possível de viver (BUTLER, 2017).

Butler explica, portanto, que sua teoria de gênero vem em prol de respeitar as diferenças, não de anulá-las ou homogeneizá-las. E, lembrando que o evento ao qual veio participar se tratava de uma discussão sobre os rumos da democracia, ela faz um importante apontamento que também nos auxilia a compreender a exclusão do termo gênero dos Planos de Educação:

> Quando violência e ódio se tornam instrumentos da política e da moral religiosa, então a democracia é ameaçada por aqueles que pretendem rasgar o tecido social, punir as diferenças e sabotar os vínculos sociais necessários para sustentar nossa convivência aqui na Terra (BUTLER, 2017).

Como bem pontua Jimena Furlani, autora do livro *Educação Sexual na sala de aula*[91], o termo *Ideologia de Gênero* não é comum entre pesquisadores e estudiosos sobre o tema, tendo essa expressão sido criada no interior de alguns discursos

[90] Judith Butler escreve sobre o fantasma do gênero e o ataque sofrido no Brasil. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>.
[91] FURLANI, Jimena. *Educação Sexual na sala de aula. Editora Autêntica,* 2011.

religiosos[92]. As ideias citadas na cartilha *"Você já ouviu falar sobre a 'Ideologia de Gênero'?"* também demonstram, pela sua redação, uma dificuldade de compreensão dos estereótipos e das opressões de gênero de forma bastante contundente. Algumas frases, se isoladas, poderiam tratar de explicações sobre identidade e subjetividade, como, por exemplo, o que se lê no trecho *"'Gênero' seria uma construção pessoal, autodefinida, e ninguém deveria ser identificado como 'homem' ou 'mulher', mas teria de inventar sua própria identidade."*[93]. Esta frase traz um conceito que não é estranho aos estudos de gênero, o qual de fato reconhece que há aspectos pessoais na construção que cada um faz sobre seu *ser homem* ou *ser mulher.* Porém, não reconhece que esse gênero "inventado" e "autodefinido" é também socialmente imposto, o que torna a frase *"[...] teria de inventar sua própria identidade"* rasa e até fantasiosa. Uma outra possível análise é que, quando a norma estereotipada do *ser homem* ou do *ser mulher* é questionada, surge a falta de referências sobre o que se é, e essa confusão pode ser exemplificada pela ideia de *"[...] inventar sua própria identidade".* Ao final, essa explicação acerca do que seria gênero parece vir imbuída de um questionamento desesperado: se meu corpo, minha subjetividade e tudo que aprendi até aqui sobre ser homem e ser mulher não são suficientes para dizer quem sou, logo quem sou eu?

Jimena Furlani também explica, em entrevista dada ao jornal *A Pública* (2016), que os rumos do movimento Escola Sem Partido (que foi iniciado em 2004, porém só teve maior representatividade e força agora, segundo a autora) são alinhados aos pedidos daqueles que são contra a dita *Ideologia de Gênero*.

O projeto Escola Sem Partido, segundo seu próprio site[94], é um projeto de lei e uma associação informal de pais, alunos e conselheiros *"contra o abuso da liberdade de ensinar"*, alegando que alguns professores *"fazem a cabeça"* (sic) dos alunos para ideologias político partidárias de seu interesse, além de ensinarem conteúdos que podem entrar em conflito com convicções morais dos pais, o que feriria o artigo 12 da convenção americana de direitos humanos, e seria também inconstitucional, por *"afrontar o princípio de neutralidade político-ideológica do Estado"* (Programa Escola Sem Partido, s/d). Nas explicações sobre a funcionalidade e o caráter do projeto de lei Escola Sem Partido, fica clara a dificuldade em lidar com as diferenças e a necessidade de buscar um respaldo judicial para que não seja necessário refletir e observar o que é

[92] Idem. *Ideologia de Gênero? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha.* UDESC, 2015.
[93] Idem.
[94] Programa Escola Sem Partido. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>.

diferente do que se tem por verdade.

Um outro material que chamou a atenção, pela sua alta divulgação e discurso elaborado, foi um vídeo com mais de 2 milhões de compartilhamentos de uma página do facebook intitulada "Página Gospell"[95]. O vídeo traz um teólogo e pastor chamado Yago Martins argumentando que casamento gay não existe, pois o governo não tem autonomia para gerenciar e decidir o que casamento é ou não é, afirmando que *"matrimônio vem da criação, da ordem natural das coisas"* (sic). Explica que o fato de o governo e o Estado reconhecerem a existência do casamento só aconteceu porque a existência da família é anterior a existência dessas instituições (governo e Estado), dizendo que *"[...] o Estado existe porque existe família, e não existe família porque existe Estado"* (sic). Para corroborar seu raciocínio, traz a origem de algumas palavras, como Matrimônio vir de Mater, que significa mãe, e casamento vir de acasalamento, que significa união reprodutiva. E conclui, pela análise dessas palavras, que *"casamento é a potencialidade evolutiva"* (sic). A partir desse ponto afirma que os gays têm se posicionado como os *"novos negros"* (sic), como se proibir o casamento gay fosse como a escravidão ou como não deixar a mulher votar, e argumenta que essas outras exigências históricas *"não alteravam o sentido do que estava sendo pedido"* (sic), por isso são válidas, mas que pessoas gays pedirem para casar altera o sentido de casamento, que é o de reprodução.

Ao final do vídeo, o pastor explica que casamento é baseado em espécie, por isso precisa ter dois gêneros, e que, ao derrubar essa barreira do gênero, no caso do casamento entre pessoas do mesmo sexo, isso pode dar margem para cair a barreira de número (no sentido de mais de duas pessoas casando) e, por fim, cair a barreira da espécie, dando exemplo de que *"na Alemanha existem marchas pró zoofilia"* (sic), dizendo que os argumentos desses grupos que pedem casamento zoófilo *"são os mesmos argumentos dos grupos que pedem casamento igualitário"* (sic), e finaliza sua fala questionando que se há a permissividade do casamento zoófilo, *"[...] com um ser que não tem direito civil, que é um animal, o que impediria um casamento pedófilo de ser um próximo passo?"* (sic). Ao final da sua fala, faz algumas observações sobre sua desesperança diante do que ele percebe como um desejo de destruição das instituições milenares que se mostra nessas exigências e disputas atuais. A forma como a argumentação do vídeo se constrói nos faz refletir sobre quão doloroso e profundo é o

[95] Facebook, Página Gospell. Disponível em: <https://www.facebook.com/paginagospell/videos/1643901398967360/>.

incômodo por questionar ou mexer em instituições que estão embasadas por anos de história, como as religiões cristãs, as igrejas e seus rituais, como o casamento. O amor ou devoção ao tradicionalismo que surge nessas argumentações é assustador.

Pelo caráter de desmanche do século atual que, se comparado ao século passado, ou até meio século atrás, mostra mudanças significativas em relação a maneiras de ver e vivenciar o mundo, a necessidade de refletir sobre o papel do ser humano nesta sociedade atual se torna cada vez mais latente. Esse ato de reflexão sobre o que é doloroso e incômodo é importante não apenas por contemplar o diferente, mas também por, como já foi dito, fazer as sujeites e os grupos questionarem seus próprios lugares neste mundo. E esse ato reflexivo contempla também entender que nem sempre estarão **preparadas ou dispostas** tais sujeites e grupos a refletir sobre algo que era dado como pronto e imutável até pouco tempo atrás.

Por fim, valemos-nos também de algumas ponderações do autor Vladimir Safatle para analisarmos o contexto e a intensidade das falas dos deputados contrários ao termo *gênero.* Em um texto ao jornal Folha de São Paulo em 2015, chamado *"Não quero falar sobre gênero"*, o autor argumenta que há uma concepção em nossa sociedade de que preconceito e violência podem ser "liberdade de opinião", ou que o respeito à diversidade se encaixaria em "doutrinação". E, diante de calorosas argumentações de que discutir gênero na escola estaria indo contra os valores da família, argumento tal existente tanto na elaboração do PNE quanto na elaboração de diversos PMEs,

> [...] há de se lembrar que a democracia não respeita os 'valores da família' quando tais 'valores' são, na verdade, máscaras para perpetuar práticas de exclusão e desigualdade. Ela não os respeita quando famílias são racistas, antissemitas, islamofóbicas e homofóbicas. A democracia não é neutra do ponto de vista da enunciação de valores. Ela tem um valor que toda e qualquer família deve entender. Ele se chama 'igualdade'. O que uma criança e um adolescente aprendem quando uma escola ensina gênero é a prática efetiva da igualdade (SAFATLE, 2015).

Em uma de suas palestras ao programa Café Filosófico, disponível no YouTube com o título *"Melancolia no Poder"*[96], Safatle disserta acerca de como a melancolia, a qual entende como sentimento de amor por um objeto perdido, aparece tanto nas relações individuais quanto nas relações políticas e sociais.

Sofrer por algo que já se foi é viver um amor inteiro, sem a interferência do

[96] YouTube. Café Filosófico CPFL. *Melancolia no Poder*, por Vladimir Safatle. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LLLxyYgWzQA>.

outro na sua idealização acerca dele. E, levando essa forma de relacionar-se à esfera política, é possível perceber que o medo de mudança está relacionado ao medo de encarar uma outra possibilidade de realidade, medo de abandonar as idealizações. Esse medo vem sendo discutido ao longo deste trabalho, acerca das questões de gênero nas Políticas Públicas para a Educação. E, quando falamos nessas políticas públicas, percebemos que a estagnação, naturalização e ausência reflexiva tão presente nos meandros institucionais refletem essa melancolia por um amor perdido. Amor este, talvez, por antigos privilégios e condutas cristalizadas, por uma suposta facilidade em se entender o mundo e seus acontecimentos, amor, talvez, por tempos que não permitiam flexibilizações e reflexões, os quais geraram e possibilitaram, ao longo dos anos, que a feminilidade e a masculinidade se apresentassem como conceitos binários e estagnados de existência.

8. Considerações Finais

Após nos debruçarmos diante das disputas em torno do termo *gênero* e sua relevância em constar ou não das políticas públicas, podemos chegar a possíveis afirmações que corroboram uma necessidade em inseri-lo nos Planos de Educação, já que esses têm relação direta com as diretrizes que pautam as vivências escolares e possivelmente trariam impactos diretos nas vivências das sujeites, no sentido de assegurarem direitos e deveres, visto que as escolas são locais de participação intensa em boa parte da formação humana.

Vemos que, por um lado, a questão de gênero já não é discutida nos espaços educacionais por não ser reconhecida sua necessidade de discussão, ao mesmo tempo em que há o incômodo de se ter que discutir aquilo que já estava dado por pronto. Esse cenário pode acabar dando abertura para que toda a violência e preconceito contra a mulher e contra os LGBTQIAs, o que acontece muitas vezes dentro das escolas, continuem sendo relativizados e silenciados, já que tais violências podem ser vistas como "punição" a essas sujeites que ousaram não seguir as normas. Conforme pontua Felipe (2007), [97]

> Para ampliar as discussões em torno do gênero e da sexualidade no espaço escolar, é fundamental observar de que forma, na nossa cultura e em outras também, os vários grupos sociais elaboram minuciosas estratégias de controle sobre os corpos masculinos e femininos, criando expectativas em torno deles, estabelecendo padrões de comportamento aceitáveis ou inaceitáveis, categorizando-os como normais ou anormais, imputando-lhes tratamentos, terapias, vigilâncias, castigos, torturas ou mesmo a morte[98] (FELIPE, 2007, p. 80).

As pessoas que negam a importância de discutir gênero nas escolas, sentindo-se pessoalmente ameaçadas por quem exige respeito, possivelmente são as mesmas que não conseguem entender e respeitar mulheres, lésbicas, homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, pessoas não-binárias, negros e negras, gordos e gordas, enfim, todas aquelas que não se encaixam nos estereótipos sociais de uma pessoa supostamente ideal – que costuma ser homem, branca, heterossexual e cristã. E, dentre essas sujeites encontramos também as políticas, muitas vezes atravessadas por diversos desses marcadores sociais e respaldadas em suas verdades graças aos discursos dominantes que reproduzem (e são reproduzidos) em espaços também dominantes, deixando à margem as reivindicações que não sejam vinculadas a normas e expectativas sociais.

---

[97] FELIPE, Jane. *Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas.* Pro-Posições, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007

[98] Idem.

Pautar em termos legislativos a obrigatoriedade de se falar de um assunto não o torna discutível, assim como o inverso, ignorá-lo na legislação, não o torna inexistente. Então, quando falamos em poder, compreendemos que ele se manifesta em nós pelo nossos corpos, afinal estes são o reduto de nossa subjetividade. E os corpos, há séculos, vêm sendo normalizados e controlados pelas mais diversas relações de poder, sejam elas dentro da família, do trabalho, da escola, do Estado. E a inscrição dos papéis de gênero se dá nesses mesmos corpos que existem com seu gênero ou resistem a ele numa constante troca.

E o controle dos corpos que é exercido pela escola, eficaz na reprodução dos estereótipos e preconceitos de gênero, faz dela um espaço essencial na sociedade para produção de corpos dóceis e úteis, e talvez por isso seja relevante a preocupação para que se paute na lei em forma de obrigatoriedade a discussão das questões de gênero no ambiente escolar.

A ausência do termo nos Planos de Educação nada mais é que um reflexo das relações de poder-saber de nossa sociedade, na qual a norma prevalece, ao mesmo tempo em que as pessoas resistem. E, considerando que *"[...] o poder é produtor de individualidade [e] o indivíduo é uma produção do poder e do saber"* (FOUCAULT, 1979, p. 17), tanto as pessoas que se conformam com as normas de gênero, quanto aquelas que não, ambas são produzidas por novos saberes e também os produzem, passando sempre pelo processo de se interseccionar e se opor, gerando nesses espaços possibilidades de novas relações de poder e construção de novos saberes.

E mesmo que os saberes sejam transitórios e mutáveis, não pautar um saber em termos legislativos, considerando que temos uma sociedade da norma, é uma perda, pois a resistência de grupos estigmatizados acaba se relegando às micro relações, com pouca oportunidade de atingir outros espaços, mantendo suas vivências subjugadas e o lugar da norma preservado.

Analisando por um olhar foucaultiano, compreendemos que as relações de gênero estabelecidas hoje são muito diferentes das estabelecidas séculos atrás graças às relações de saber e poder, suas regulações e seus processos de resistência, que se modificam e se constituem o tempo todo por nós mesmas e pelas estruturas sociais. Logo, enquanto houver resistência, pautada na lei ou não, haverá modificações de saberes e consequentemente dos espaços de poder, permitindo, no andar da história, infinitas possibilidades de vivências.

O medo e a recusa de falar sobre gênero podem estar relacionados com não

reconhecer ou não conseguir olhar para essas estruturas sociais que oprimem e silenciam as sujeites e, mais assustador ainda, que são reguladas e aceitas por nós mesmas. A *polícia do gênero*, estes olhos da sociedade sempre atentos ao diferente, acusa e condena pessoas que não correspondem ao binarismo, mesmo que de forma sutil, pois suas existências nos desafiam a olhar para as diferenças que muitas vezes negamos em nós mesmas.

Por outro viés, também é compreensível que o termo tenha sido negado de ser discutido nos PMEs, pois concomitantemente à compreensão de que gênero está enraizado como uma estrutura dada em nosso existir, contemplar a ideia de se discutir tais estruturas dadas, muitas vezes pautadas em apenas explicações biológicas (que ganham credibilidade pelo caráter científico), numa sociedade que tem níveis escolares péssimos (de acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em 2016, 27% da população brasileira é analfabeta funcional), traz o desespero do desconhecido, do incerto, da retirada do chão sólido de tantos anos, quando aquilo que de tão falado nunca precisou ser nomeado.

Em alguns casos, como pudemos observar nos Planos de Educação que citaram o termo gênero, mas não contaram com discussões acerca dele, essa compreensão de gênero como estrutura pronta não se faz clara, pois, mesmo que em diversas cidades as discussões estivessem em alta, para algumas delas a inserção ou não do termo não foi uma questão. Isso nos leva a pensar que os discursos contrários a gênero produziram Planos de Educação negando o termo, os quais na prática não terão como negar a existência das diferenças, apesar de terem um respaldo em lei para não olharem para elas. E os textos que contemplaram gênero, apesar de não terem tido influência explícita acerca da inserção do termo, levam-nos a refletir sobre qual é e qual será a prática nesses locais.

No decorrer dos séculos, sempre houve algum grupo social que era excluído da sociedade. Na Idade Média, as mulheres consideradas bruxas eram queimadas vivas, os leprosos eram excluídos do convívio social. Na Idade Clássica, surgiram os manicômios como forma de excluir do convívio social aquelas que eram consideradas loucas – as que não condiziam com as normas sociais vigentes. Mas, o ponto comum nessas histórias é que as excluídas sempre eram aquelas que não fossem homens, brancos, heterossexuais e cristãos. Mesmo para as pessoas que se encaixam nessas categorias, um pequeno deslize para algo que não seja do âmbito dos estereótipos gera críticas.

Sendo assim, quando nos deparamos com uma sociedade em que a angústia pelo

não pertencimento ao senso comum e o mal estar pelo pertencimento a minorias cujas existências são invalidadas se encontram no mesmo oceano de silêncio, o mal estar é iminente, e talvez apenas o ato de educar, de forma igualitária, empática e inclusiva, possa desafogá-las.

9. Referências Bibliográficas

II, João Paulo. **Carta do Papa João Paulo II às Mulheres.** 1995. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1995/documents/hf_jp-ii_let_29061995_women.html>.

II, João Paulo. **Carta aos bispos da igreja católica sobre a colaboração do homem e da mulher na igreja e no mundo.** 2004. Disponível em: < http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20040731_collaboration_po.html>.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças.** Pro-Posições, Campinas , v. 28, supl. 1, p. 182-203, Dez. 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Feb. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0114.

A PÚBLICA. **Existe Ideologia de Gênero?.** Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/#.WfIrYC9OCc8.facebook>.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas.** Companhia das Letras, 2014.

ALESP. **PEE é aprovado sem tratar da questão de gênero.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=372489>.

ALESP. **Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo.** Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1269492>.

ANJOS, Karen Priscila Lima dos. **Problemas de gênero psicológico: questões transversais entre gênero, sexualidade e subjetividade**. 2014. Disponível em: < http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/Comunica%C3%A7%C3%A3ooralKarenPrisciladosAnjos.pdf>.

AQUINO, Julio Groppa. ***D*iferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summos, 1998.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Diferença e Igualdade nas Relações de Gênero: Revisitando o Debate.** Psic. Clin., Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/html/2910/291022005004/>.

BBC Brasil. **70% das vítimas são crianças e adolescentes: oito dados sobre estupro no Brasil.** Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36401054>.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. **Continuidades e Rupturas no Papel da Mulher Brasileira no Século XX.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Set-Dez 2000, vol. 16, n. 3. USP, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v16n3/4810.pdf>.

BÍSCARO, Claúdia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2009. Disponível em: < https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>.

BRANDINO, Géssica; ARAÚJO, Luciana e FERNANDES, Tainah. Agência Patrícia Galvão. Dossiê Violência contra as Mulheres. **Violência Sexual.** Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-sexual/>.

BRASIL. **Lei 10172/01, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>.

BRASIL. **Lei 13104/15, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1o da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>.

BRASIL. **Sessões e Reuniões PL 8035/2010.** Disponível em: < http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/sessoes_e_reunioes?idProposicao=490116> .

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRITO, Walderes; FREITAS, Fátima; MELLO, Luiz e PEDROSA, Cláudio. **Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil.** Revista Bagoas n. 07, p. 99-122. Universidade Federal do Rio Grande

do Norte, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2238>.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade**. Sujeito e História, Civilização Brasileira, 4ª edição, Rio de Janeiro, 2012.

CÂMARA DE RIBEIRÃO GRANDE. **Pautas da sessão ordinária.** Disponível em: <http://camararibeiraogrande.sp.gov.br/pauta.php?id=196>.

CÂMARA DE SARAPUÍ. **10ª sessão de vereadores aprovam o Plano Municipal de Educação de Sarapuí.** Disponível em: <http://www.camarasarapui.sp.gov.br/10a-sessao-vereadores-aprovam-o-plano-municipal-de-educacao/>.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Discursos e Notas Taquigráficas, reunião 0300/14. 8/4/2014.** Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0300/14&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=11:00&sgFaseSessao=&Data=8/4/2014&txApelido=PL%208035/10%20-%20PLANO%20NACIONAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O&txFaseSessao=Reuni%C3%A3o%20Deliberativa%20Ordin%C3%A1ria&txTipoSessao=&dtHoraQuarto=11:00&txEtapa=>.

CÂMARA DOS VEREADORES DE ITU. **Aprova Plano Municipal de Educação de Itu.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-itu-sp>.

CÂMARA MUNICIPAL DE REGISTRO. **Lei Orgânica.** Disponível em: <http://www.registro.sp.leg.br/processos-legislativos/LOM_emenda_32_20_junho_2012.pdf/view?searchterm=educa%C3%A7%C3%A3o>.

CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA. **EXTRAORDINÁRIAS: Plano Municipal de Educação será votado nesta quarta-feira, 24.** Disponível em: <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/noticias/vernoticia?codigoNoticia=12134>.

CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA. **Vereador usa a tribuna para agradecer a aprovação do Plano Municipal de Educação.** Disponível em: <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/noticias/vernoticia?codigoNoticia=12148>.

CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA. **Vereadores do PT apresentam substitutivo ao projeto de lei do Plano Municipal de Educação.** Disponível em: <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/noticias/vernoticia?codigoNoticia=12144>.

CARNEIRO, Sueli. (2003). **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In Ashoka Empreendimentos Sociais & Takano Cidadania (Orgs.), Racismos contemporâneos (pp. 49-58). Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.unicap.br/neabi/?page_id=137>.

Cartilha Ideologia de Gênero. Disponível em: <http://aves.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CartilhaIdeologiaGenero1_20150619085911.pdf>. Acesso em 09 ago. 2015.

CARVALHO, Marília Pinto. **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009).** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46. abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>

CODIVAR. **Programa Melhorias da Educação.** Disponível em: <http://www.codivar.org.br/programa-melhorias-da-educacao/>.

CONED, II. **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira.** Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>.

CORREIO BRAZILIENSE. **São Paulo aprova Plano de Educação sem incluir discussão de gênero.** Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2016/06/15/internas_polbraeco,536420/sao-paulo-aprova-plano-de-educacao-sem-incluir-discussao-de-genero.shtml>.

CRUZEIRO DO SUL, Jornal. **Bispos não aceitam Ideologia de Gênero na prática pedagógica.** Disponível em:< http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/616315/bispos-nao-aceitam-ideologia-de--genero-na-pratica-pedagogica>.

CRUZEIRO DO SUL, Jornal. **PSDB defende a reeleição de Antônio Pannunzio.** Disponível em: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/605930/psdb-defende-a-reeleicao-de-antonio-pannunzio>.

CRUZEIRO DO SUL, Jornal. **Sorocaba tem 637.187 habitantes, segundo IBGE.**

Disponível em: < http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/566941/sorocaba-tem-637187-habitantes-segundo-ibge>.

CRUZEIRO DO SUL, Jornal. **Sorocaba tem o 20° maior PIB do Brasil, aponta pesquisa do IBGE.** Disponível em: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/665332/sorocaba-tem-o-20-maior-pib-do-brasil-aponta-pesquisa-do-ibge>.

DAVIES, Nicholas. ***Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso.*** UFPR, 2002. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/nic8.htm>.

Decreto N. 8727/2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/102589>.

DE OLHO NOS PLANOS. ***Com extenso território, Juquitiba (SP) opta por processos participativos para a construção de seu Plano de Educação***. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/com-extenso-territorio-juquitiba-sp-opta-por-processos-participativos-para-a-construcao-de-seu-plano-de-educacao/>.

DE OLHO NOS PLANOS. ***Mec disponibiliza Planos De Educação de municípios de todo o país.*** Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/ministerio-da-educacao-disponibiliza-planos-de-educacao-de-municipios-de-todo-o-pais/>.

BRASIL. ***DECRETO N. 8727/2016, de 29 de abril de 2016***. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/102589>.

DIOCESE DE ITAPETININGA. ***Tatuí aprova Plano Municipal de Educação sem Ideologia de Gênero.*** Disponível em: <http://diocesedeitapetininga.org.br/noticiasdiocese/tatui-aprova-plano-de-educacao-sem-ideologia-de-genero/>.

ÉBOLI, Evandro, para O Globo. ***Diferentemente do divulgado, kits anti-homofobia eram para crianças de 11 anos.*** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/diferentemente-do-divulgado-kits-anti-homofobia-eram-para-criancas-de-11-anos-2764570>.

EGGERT, Edla; REIS, Toni. ***Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros.*** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>.

ÉPOCA NEGÓCIOS. ***30 cidades do Brasil com o melhor e o pior IDH do Brasil.*** Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2013/07/30-cidades-do-brasil-com-o-melhor-e-o-pior-idh-do-brasil.html>.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. ***De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBTbrasileiro.*** Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana. n.3 - 2009 - pp.54-81. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2933/293322974004/>.

FARAH, Marta Ferreira Santos. ***Gênero e Políticas Públicas.*** Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, 12(1): 360, janeiro-abril/2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692>.

FELIPE, Jane. ***Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas.*** Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/sessoes/felipeJ.pdf>.

FELIPE, Jane. ***Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas***. Pro-Posições, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546>.

FILHO, Kleber Prado. ***A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder.*** Revista de Ciências HUMANAS, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 311-327, jul-dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n2p311/35699>.

FIPE/MEC/INEP. ***Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar***. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em 09 ago.2015.

FOLLADOR, Kellen Jacobsen. ***A Mulher na Visão do Patriarcado Brasileiro: uma Herança Ocidental.*** Revista Fato&versões, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/157706937/A-MULHER-NA-VISAO-DO-PATRIARCADO-BRASILEIRO>.

FORUM, Revista. ***A cada 25 horas, uma pessoa LGBT morreu vítima de violência no Brasil em 2016.*** Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/2017/01/24/a-cada-25-horas-uma-pessoa-LGBT-morreu-vitima-de-violencia-no-brasil-em-2016/>.

FOUCAULT, Michel. ***A ordem do discurso (Aula inaugural ao Collége de France)***. 1970. Edições Loyola, 24ª Edição, 2014.

_____. ***Em defesa da sociedade (1975 - 1976)***. WMFMartins Fontes, 2010.

_____. ***História da sexualidade, a vontade de saber.*** 22ª impressão, Graal, 2012.

_____. ***Microfísica do Poder.*** 2ª ed., Paz e Terra, 1979.

_____. **Os Anormais (1975).** WMFMartins Fontes, 2010.

_____. ***O sujeito e o Poder.*** In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow: Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 1995.

_____. ***Sobre a história da sexualidade.*** In: Microfísica do Poder. 2ª ed., Paz e Terra, 2015.

FURLANI, Jimena. ***Educação Sexual na sala de aula***. Editora Autêntica, 2011.

G1. ***Após tumulto na Câmara, vereadores aprovam Plano Municipal de Educação.*** Disponível em: < http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/06/apos-tumulto-na-camara-vereadores-aprovam-plano-de-educacao.html>.

G1. ***Câmara de SP aprova em 1ª votação plano de educação sem termo 'gênero'.*** Disponível em:<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-de-sp-aprova-em-1-votacao-plano-municipal-de-educacao.html>. Acesso em 09 ago. 2015.

G1. ***Desemprego é maior entre as mulheres e chega a 13,8% no fim de 2016.*** Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/desemprego-e-maior-entre-as-mulheres-e-chega-a-138-no-fim-de-2016.ghtml>.

G1. ***Governador sanciona criação da região metropolitana de Sorocaba***. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2014/05/governador-sanciona-criacao-da-regiao-metropolitana-de-sorocaba.html>

G1. ***Manifestantes lembram protesto a favor do beijo: 'luta contra o atraso'.*** Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/04/manifestantes-lembram-protesto-favor-do-beijo-luta-contra-o-atraso.html>.

G1. ***Plano Estadual de Educação de SP é aprovado na Assembleia Legislativa.*** Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/06/plano-estadual-de-

educacao-de-sp-e-aprovado-na-assembleia-legislativa.html>.

G1. ***Polêmica sobre totem religioso em Sorocaba vira piada na internet.*** Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2014/03/polemica-sobre-totem-religioso-em-sorocaba-vira-piada-na-internet.html>.

G1. ***Votação na Câmara de Sorocaba tem invasão de plenário e confusão.*** Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/06/votacao-na-camara-de-sorocaba-tem-invasao-de-plenario-e-pichacao.html>.

GAZEETA DE VOTORANTIM. ***Plano Municipal de Educação.*** Disponível em: <http://www.gazetadevotorantim.com.br/noticia/14917/plano-municipal-de-educa--o.html>.

GAZETA DE ARAÇARIGUAMA. ***Associação promove Palestra sobre Ideologia de Gênero.*** Disponível em: <http://gazetadearacariguama.com.br/exibir_noticia.asp?id=1172&cat=2&n=15586>.

GAZETA DE ARAÇARIGUAMA. ***Ideologia de Gênero: implantação em currículo escolar deve gerar discussão.*** Disponível em: <http://gazetadearacariguama.com.br/exibir_noticia.asp?id=1152&cat=2&n=14815>.

GOVERNO DE SÃO PAULO. ***Turismo ecológico: vale do Ribeira***. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/turismo_turismo-ecologico_vale-do-ribeira>.

GOVERNO DO BRASIL. ***Secretaria de Políticas para as Mulheres consolida avanços.*** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/05/secretaria-de-politicas-para-as-mulheres-completa-12-anos-de-conquistas-para-a-mulher-brasileira>.

GROSSI, Miriam Pillar. ***Identidade de gênero e sexualidade.*** Disponível em:< http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf>

GUIA SÃO ROQUE. ***Mairinque realiza fórum para discutir planos para a educação.*** Disponível em: <http://www.guiasaoroque.com.br/noticias/mairinque-realiza-forum-para-discutir-planos-para-a-educacao-13883>.

IBGE. ***IBGE cidades: São Paulo - Sorocaba***. Disponível em: < http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355220&search=sao-

paulo|sorocaba|infograficos:-informacoes-completas>.

IBGE. ***Censo Demográfico 2010.*** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>.

IBGE. ***Sinopse do Censo Demográfico 2010.*** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=35&dados=8>.

IDESP. ***O que é o Idesp.*** Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>.

IPEA. ***Atlas da Vulnerabilidade Social nos municípios brasileiros.*** Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/rawData/publicacao_atlas_ivs.pdf>.

IPEA. ***Atlas da Vulnerabilidade Social***. Disponível em: < http://ivs.ipea.gov.br/ivs/pt/consulta/>.

IPEA. ***Índice de Vulnerabilidade Social da cidade de Apiaí.*** Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/ivs/pt/municipios/apiai_sp>.

IPEA**.** ***Índice de Vulnerabilidade Social da cidade de Sorocaba.*** Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/ivs/pt/municipios/sorocaba_sp>.

ITU RESISTE. ***Itu derrota a Ideologia de Gênero.*** Disponível em: <http://ituresiste.blogspot.com.br/2015/06/itu-derrota-ideologia-de-genero.html>

JE ONLINE. ***Plano Municipal de Educação de São Roque é aprovado sem Ideologia de Gênero.*** Disponível em: <http://jeonline.com.br/noticia/4586/plano-municipal-de-educacao-de-sao-roque-e-aprovado-sem--ideologia-de-genero->.

JORNAL Z NORTE. ***Ossadas são descobertas em obras de novo shopping em Sorocaba.*** Disponível em: <http://www.jornalznorte.com.br/noticias/policia/leitura/ossadas-sao-descobertas-em-obras-de-novo-shopping-em-sorocaba>.

LEONE, Eugenia Troncoso. ***Renda familiar e trabalho da mulher na região metropolitana de São Paulo nos anos 80 e 90.*** Texto para discussão, IE/UNICAMP, n.81, jul. 1999.

LIMA et. al. ***Etnografia e Pesquisa Qualitativa: Apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação.*** UFPI, 2013. Disponível em: < leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.../GT_01_15.pdf>.

LISBOA, Teresa Kleba. ***Políticas Públicas com Perspectiva de Gênero - Afirmando a Igualdade e Reconhecendo as Diferenças.*** Fazendo Gênero 9, agosto de 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278289946_ARQUIVO_Texto.ST_Completo_FG9.pdf>.

LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wendel (orgs.). ***Cidades Médias e Pequenas: Teorias, Conceitos e Estudos de Caso.*** Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/cidades%20m%C3%A9dias%20e%20pequenas%20teorias,%20conceitos%20e%20estudos%20de%20caso.pdf>.

LOURO, G. L. ***Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a pesquisa educacional.*** Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Gestao_e_Politicas/Mesa_Redonda_-_Trabalho/02_02_32_4M3704.pdf>.

MARTINS, Ana Paula Antunes. ***Políticas públicas de gênero: uma análise das ações desenvolvidas pelo governo Lula.*** V Encontro Anual da ANDHEP, Direitos Humanos, Democracia e Diversidade. UFPA, Belém, 2009. Disponível em: <http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt6/gt06p03.pdf>.

MEC, CONAE 2010. ***Conferência Nacional de Educação.*** Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57>.

MEC, PNE. ***382 Planos de Educação de todo o país estão disponíveis no Portal PNE.*** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/mais-destaques/382-planos-de-educacao-de-todo-o-pais-estao-disponiveis-no-portal-pne>.

MEC. ***O Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações***. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>.

MEC. ***Plano Nacional de Educação 2014-2024.*** Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. ***Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades.*** Cad. Pagu, Campinas , n. 39, p. 403-429, Dec. 2012 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332012000200014&lng=en&nrm=iso>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ***Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.*** Brasil, 2014.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. ***Medida Provisória estabelece nova organização dos Ministérios.*** Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/medida-provisoria-estabelece-nova-organizacao-dos-ministerios-2>.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. ***Conselho Nacional dos Direitos da Mulher completa 30 Anos e é recebido pela presidenta Dilma Rousseff.*** Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/conselho-nacional-dos-direitos-da-mulher-completa-30-anos-e-e-recebido-pela-presidenta-dilma-rousseff-1>.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. ***Ideologia de Gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.*** Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269922017000300725&script=sci_abstract&tlng=pt>.

MORENO, Montserrat. ***Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola.***

Campinas: Moderna,1999.

O VALE DO RIBEIRA. ***Cidades do Vale do Ribeira***. Disponível em: <http://www.ovaledoribeira.com.br/p/cidades-do-vale.html>.

OAB SP. ***Conselho da Condição Feminina Comemora 29 anos de Fundação.*** Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/noticias/2012/04/09/7841>.

PERISCÓPIO, Jornal. ***Salto promove audiência pública na adequação do Plano Municipal de Educação***. Disponível em: <http://jornalperiscopio.com.br/site/index.php/salto-promove-audiencia-publica-e-avanca-na-adequacao-do-plano-municipal-de-educacao/>.

PL 612/2011 do Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm>.

PRCEU/USPDiversidade (Pró Reitoria de Cultura e Extensão Universitária). ***O que é LGBTQIA?*** Disponível em: <http://prceu.usp.br/uspdiversidade/LGBTQIA/o-que-e-LGBTQIA/>.

PREFEITURA DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE ITU. ***Plano Municipal de Educação será apresentado no próximo dia 4.*** Disponível em: <http://itu.sp.gov.br/site/?p=15134>.

PREFEITURA DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE SALTO**.** ***Investimentos em creches são destaques em lançamento da Revista da Educação.*** Disponível em: <http://salto.sp.gov.br/site/?p=4658>.

PREFEITURA DE JUQUIÁ. ***Juquiá aprova Plano Municipal de Educação para o decênio 2014-2023***. Disponível em: <http://www.juquia.sp.gov.br/juquia-aprova-plano-municipal-educacao-o-decenio-2014-2023>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO CHAPÉU. ***Plano Municipal de Educação de Barra do Chapéu.*** Disponível em: <http://www.barradochapeu.sp.gov.br/legislacao/listar/tipo/3>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO TURVO. ***Plano Municipal de educação de Barra do Turvo.*** Disponível em: <http://www.educacaobarradoturvo.com.br/2014/08/plano-municipal-de-educacao.html>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO TURVO. ***Pré Conferências Municipais de Educação 2013 de Barra do Turvo***. Disponível em: <http://www.barradoturvo.sp.gov.br/novo_site/index.php?exibir=noticias&ID=361>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI. ***Plano Municipal de Educação de Cajati***. Disponível em: <http://www.cajati.sp.gov.br/novo_site/atos_oficiais/leis/2015/20150720112109.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANANÉIA. ***Plano Municipal de Educação de Cananéia.*** Disponível em: <http://www.cananeia.sp.gov.br/joomla/images/stories/atos_oficiais/leis/2015/lei2244.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPELA DO ALTO. ***Educação esclarece polêmica sobre Plano Municipal de Educação.*** Disponível em:

<http://www.capeladoalto.sp.gov.br/noticias/educacao-esclarece-polemica-sobre-o-plano-municipal/20150626173614_P_039>

PREFEITURA MUNICIPAL DE CERQUILHO. ***Plano Municipal de Educação de Cerquilho.*** Disponível em: < http://www.educacao.cerquilho.sp.gov.br/pme/16docfinal/docfinalpme.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ELDORADO. ***Plano Municipal de Educação de Eldorado***. Disponível em: <http://www.eldorado.sp.gov.br/arquivos/leis/074884_Lei%20n%201222-15.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUAPE. ***Plano Municipal de Educação de Iguape.*** Disponível em: <http://www.iguape.sp.gov.br/joomla/images/stories/atos_oficiais/leis/2014/lei%202206.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA COMPRIDA. ***Plano Municipal de Educação de Ilha Comprida.*** Disponível em: <http://www.ilhacomprida.sp.gov.br/home/media/files/2015/LEI_1217%2015%20PMEDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IPERÓ. ***Plano Municipal de Educação de Iperó.*** Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/plano-municipal-de-educacao/>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IPORANGA. ***Plano Municipal de Educação de Iporanga.*** Disponível em: <http://iporanga.sp.gov.br/owncloud/index.php/s/6gd8xtgSyT36pHY?path=%2Fleis-2015>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAÓCA. ***Plano Municipal de Educação de Itaóca.*** Disponível em: <http://www.cmitaoca.sp.gov.br/Leis/LEI532.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIRAPUÃ PAULISTA. ***Prefeitura de Itapirapuã Paulista.*** Disponível em: <http://www.itapirapuapaulista.sp.gov.br/>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITARARI. ***Plano Municipal de Educação de Itariri.*** Disponível em: <http://itariri.sp.gov.br/leis_ordinarias/2015/2015-%20lei%201.916.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JACUPIRANGA. ***Plano Municipal de Educação de Jacupiranga.*** Disponível em:

<http://www.jacupiranga.sp.gov.br/novo_site/atos_oficiais/planomunicipaldeeducacao/2015/20151106152113.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUQUITIBA. ***Plano Municipal de Educação de Juquitiba.*** Disponível em: <http://www.camarajuquitiba.sp.gov.br/index.php/component/search/?searchword=plano%20m%20unicipal%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o&searchphrase=all&Itemid=123>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRACATU. ***Leis Municipais de Miracatu.*** Disponível em: <http://www.miracatu.sp.gov.br/Leismunicipais/busca.php>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARIQUERA AÇU. ***Plano Municipal de Educação de Pariquera-Açu.*** Disponível em: <http://www.pariqueraacu.sp.gov.br/PUBs/arqs_up/pub_atos_oficiais/LE/2016/LE-619[367].pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PEDRO DE TOLEDO. ***Plano Municipal de Educação de Pedro de Toledo.*** Disponível em: <http://www.pedrodetoledo.sp.gov.br/pdf/lc/070_2015_lei_complementar.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PERUÍBE***. Plano Municipal de Educação de Peruíbe.*** Disponível em: <https://camaraperuibe.websiteseguro.com/pme.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE REGISTRO. ***Secretaria de Educação participa de iniciativa pioneira no Vale para aperfeiçoamento de Plano Municipal.*** Disponível em: <http://www.registro.sp.gov.br/n/secretaria-educacao-participa-iniciativa-pioneira-vale-aperfeicoamento-plano-municipal>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRA. ***Plano Municipal de Educação de Ribeira.*** Disponível em: <http://www.ribeira.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/lei504.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LOURENÇO DA SERRA. ***Plano Diretor Estratégico do município de São Lourenço da Serra.*** Disponível em: <http://www.saolourencodaserra.sp.gov.br/images/pdf/Plano_diretor_Lei_738.08.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL ARCANJO. ***Plano Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo.*** Disponível em: <http://www.saomiguelarcanjo.sp.gov.br/sdi3-

images/leis_municipais/ano_2008/lei_n_2.906.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO ROQUE. ***Plano Municipal de Educação de São Roque.*** Disponível em: <http://www.camarasaoroque.sp.gov.br/leis/leis/2015/4442.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO ROQUE. ***São Roque discute o Plano Municipal de Educação 2015-2025.*** Disponível em: <http://www.saoroque.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/5106/S%C3%A3o-Roque-discute-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-PME-2015-2025>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SETE BARRAS. ***Plano Municipal de Educação de Sete Barras.*** Disponível em: <http://www.setebarras.sp.gov.br/novo_site/atos_oficiais/leis/2015/20160329091210.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. ***Elaboração do Plano Municipal de Educação de Sorocaba, 2015***. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/93-2/>. Acesso em 02 ago. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAPIRAÍ. ***Plano Municipal de Educação de Tapiraí.*** Disponível em: <http://www.tapirai.sp.gov.br/arquivo_noticias.php?id=1054&arq=PLANOMUNICIPALDEEDUACA%C7%C3O&tipo=pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TATUÍ. ***Plano Municipal de Educação de Tatuí.*** Disponível em: <http://tatui.sp.gov.br/legislacao/arquivos/leis_municipais/4101-07-07-2008.pdf>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TIETÊ. ***Plano Municipal de Educação de Tietê.*** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-tiete-sp>.

PT. ***Com Lula e Dilma, igualdade de gênero vira política de Estado.*** Disponível em: <http://www.pt.org.br/com-lula-e-dilma-igualdade-de-genero-vira-politica-de-estado/>.

QUEIROGA, Lula. **Noite Severina**. Ney Matogrosso & Pedro Luís e a Parede [intérpretes]. In: Vagabundo ao vivo. Universal Music, 2006. Faixa 7 (3 min 55 s).

ROMANO, R. VALENTE, I. PNE: ***Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?*** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>.

SABINO, Maria Jordana Costa; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales. ***Igualdade de gênero no exercício do poder.*** Rev. Estud. Fem., Florianópolis , v. 23, n. 3, p. 713-734, Dec. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000300713&lng=en&nrm=iso>.

SANTOS, Débora, para G1. ***Supremo reconhece união estável de homossexuais.*** 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/05/supremo-reconhece-uniao-estavel-de-homossexuais.html>.

SAWAIA, B (Org). ***As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social.*** Petrópolis, 1999.

SCOTT, Joan. ***Prefácio a Gender and politics of History.*** Cadernos Pagu, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA, Governo do Estado de São Paulo. ***Institucional | Delegacia de Defesa da Mulher.*** Disponível em: <http://www.ssp.sp.gov.br/fale/institucional/answers.aspx?t=7>.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. ***Governo de São Paulo sanciona Plano Estadual de Educação com 21 metas para os próximos 10 anos.*** Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-sanciona-plano-estadual-de-educacao-com-21-metas-para-os-proximos-10-anos/>.

SP NOTÍCIAS. ***Conselho Estadual da Condição Feminina promove atividades na Semana da Mulher.*** Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/conselho-estadual-da-condicao-feminina-promove-atividades-na-semana-da-mulher/>.

SÃO PAULO, JUQUIÁ. **Lei 708/15 de 5 de agosto de 2015** Altera o Plano Municipal de Educação de Juquiá. Disponível em: <http://www.juquia.sp.gov.br/arquivos/leis/685886_lei_708-2015-_altera_o_plano_municipal_de_educacao18.pdf>.

SÃO PAULO, SOROCABA. **Lei Ordinária 11133/15, de 29 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Sorocaba. Prefeitura de Sorocaba, 2015.

UOL notícias. ***SBT mostra quadro de abandono e violência em manicômio de Sorocaba.*** Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/08/26/sbt-mostra-quadro-de-abandono-e-violencia-em-manicomio-de-sorocaba-sp.htm>.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. ***O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988 - 2002.*** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121>.

10. Apêndices e Anexos

Apêndice 1: Tabela 1. Menções ao termo gênero no documento base para elaboração do PNE 2001 e na Lei Sancionada do PNE 2001

Menções ao termo gênero: 3	**Documento base CONED 1998 (PL 4155/98)**	**Menções ao termo gênero: 5**	**PNE 2001 (Lei sancionada 10172/01)**
Diagnóstico	Permeando a educação brasileira, em todos os seus níveis e modalidades, registram-se, também, as consequências sociais do fenômeno da dupla, por vezes tripla, exclusão, quando ao viés socioeconômico se soma e integra o viés de raça e/ou ***gênero***: além de pobre, ser mulher, negra ou indígena, significa, como regra, estar à margem dos produtos e benefícios socialmente produzidos.	Objetivos e Metas para a Educação Infantil	Art. 11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de ***gênero*** e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.
Diagnóstico: Educação Infantil	Respeitando e atendendo às características e necessidades de cada comunidade, a Educação Infantil tem como objetivo a socialização da criança, preservando sua individualidade. A Educação Infantil cumpre um papel socioeducativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando as condições para que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de ***gênero*** e de classe.	Objetivos e Metas para a Educação Superior	Art. 12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: ***gênero***, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.
Metas para a educação profissional	5. Iniciar, em 1998, programas de formação continuada para docentes e funcionários das áreas técnicas e administrativa que atuam na educação profissionalizante, privilegiando as áreas de atuação e incluindo temas relacionados à etnia e ***gênero***.	Financiamento e Gestão da Educação Superior	Art. 31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de ***gênero***, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.
		Diretrizes para a Formação de Professores e Valorização do Magistério	Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: [...] h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de ***gênero*** e de etnia nos programas de formação;
		Financiamento e Gestão	Art. 43. Incluir, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar informação acerca do ***gênero***, em cada categoria de dados coletados.

Apêncide 2: Tabela 2. Menções ao termo gênero no documento base para elaboração do PNE 2014

Menções ao termo gênero	PNE 2014 (documento base CONAE 2010)
Eixo I - papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional	A consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de ***gênero*** e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola brasileira.
	O Sistema Nacional de Educação deve prover: z) Condições institucionais que permitam o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de ***gênero***, por meio de políticas de formação e de infraestrutura específicas para este fim.
	Tendo em vista a necessidade de efetivação e/ou consolidação de políticas educacionais direcionadas à garantia de padrões de qualidade social e de gestão democrática, destacam-se as seguintes diretrizes a serem consideradas, com vistas a um novo PNE como política de Estado: d) garantia, por meio do PNE, das condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam o (a): iv. reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de ***gênero*** e de orientação sexual bem como atendimento aos deficientes;
Eixo II - qualidade da educação, gestão democrática e avaliação	[...] é fundamental identificar as dimensões intraescolares em quatro planos, destacando os elementos que devem compor cada uma delas. [...] d) O plano do/a estudante – acesso, permanência e desempenho que se refere: ao acesso e condições de permanência adequados à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de ***gênero*** e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos/das estudantes;
	Gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas: [...] deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político-pedagógico (PDI), que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de ***gênero***, do campo.
Eixo III - democratização do acesso, permanência e sucesso escolar	Demanda social por educação pública: [...] as instituições educativas e os sistemas de ensino devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos/às estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de ***gênero***, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida.
	Bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar: [...] i) A implementação efetiva de uma política educacional como garantia da transversalidade da educação especial na educação, seja na operacionalização desse atendimento escolar, seja na formação docente. Para isso, propõe-se a disseminação de política direcionada à transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores/as e educadores/as nas escolas públicas. Isto deve ter como princípio a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de ***gênero***, de idade, de orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do

	desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
	Bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar: [...] t) Compreender a educação das relações étnico-raciais e a discussão sobre igualdade de ***gênero***, com políticas de ação afirmativas voltadas a ambos, como fundamentais à democratização do acesso, à permanência e ao sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino.
EIXO IV - Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação	[...] Dado esse quadro que instiga a construção de medidas fortes e eficientes no processo de formação docente, algumas propostas e demandas estruturais altamente pertinentes se apresentam, a fim de garantir as condições necessárias para o delineamento desse sistema público: [...] u) Implementar programas de formação inicial e continuada que contemplem a discussão sobre ***gênero*** e diversidade étnico-racial, de orientação sexual e geracional, de pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais especiais, com destaque para as lutas contra as variadas formas de discriminação sexual, racial e para a superação da violência contra a mulher e outras formas de violências que influem negativamente no processo ensino-aprendizagem.
	[...] Dado esse quadro que instiga a construção de medidas fortes e eficientes no processo de formação docente, algumas propostas e demandas estruturais altamente pertinentes se apresentam, a fim de garantir as condições necessárias para o delineamento desse sistema público: [...] v) Elaborar, implantar e implementar políticas e programas de formação continuada, de pós-graduação, acerca de ***gênero***, diversidade sexual e orientação sexual para todos/ as os/as profissionais da área da saúde, educação, serviço social, esporte e lazer.
	[...] Dado esse quadro que instiga a construção de medidas fortes e eficientes no processo de formação docente, algumas propostas e demandas estruturais altamente pertinentes se apresentam, a fim de garantir as condições necessárias para o delineamento desse sistema público: [...] x) Construir uma proposta pedagógica sobre ***gênero*** e diversidade sexual para nortear o trabalho na rede escolar de ensino, eliminando quaisquer conteúdos sexistas e discriminatórios e com a participação de entidades educacionais e afins.
EIXO VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade; Diagnóstico	No entanto, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de ***gênero***, étnico-raciais, geracionais, e de pessoa com deficiência, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio.
	Um Estado democrático que tem como eixo a garantia da justiça social é aquele que reconhece o cidadão como sujeito de direitos, inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural, colocando como norte da sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de ***gênero***. Em pleno século XXI, no momento em que a luta pelo direito à diferença se consolida nos mais diversos campos, não cabe mais a realização de políticas e práticas pautadas na noção de neutralidade estatal.
	O ***gênero***, a raça, a etnia, a geração, a orientação sexual, as pessoas com deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades – superdotação – são tomados como eixos e sujeitos sociais orientadores de políticas afirmativas que caminhem lado a lado com as políticas

	universais, modificando-as e tornando-as mais democráticas e multiculturais. Assim implementam-se mudanças nas relações de poder e no acesso aos direitos.
	Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, ***gênero***, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo.
Assim, ao pensar em políticas públicas que concorram para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade de forma concreta e radical, no contexto descrito, há que garantir que tais políticas:	c) Garantam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo, das pessoas com deficiência, de ***gênero*** e de orientação sexual, com recursos públicos.
	e) Introduzam, junto a Capes e CNPq, políticas de pesquisa voltadas para as temáticas: educação indígena, educação e relações étnico-raciais, do campo, pessoas privadas de liberdade (educação nas prisões), educação de jovens e adultos, educação profissional, quilombola, ambiental, em ***gênero*** e orientação sexual, de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, em cumprimento de medidas socioeducativas ou em conflito com a lei.
	f) Estimulem e garantam a criação de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação do Brasil que visem ao estudo da diversidade étnico-racial, ambiental, do campo, de ***gênero***, de orientação sexual e de pessoas com deficiência.
Quanto à educação do campo:	b) Assegurar uma política pública nacional de educação do campo e da floresta como direito humano, superando as desigualdades socioespaciais, étnico-raciais, de ***gênero***, geracionais, de orientação sexual e de pessoas com deficiências.
	g) Implantar e efetivar políticas públicas de educação do campo que respeitem e valorizem o meio ambiente, o contexto sociocultural, a diversidade cultural, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando escolas de tempo integral e que promovam a igualdade de ***gênero***, raça e etnia, orientação sexual e geracional.
Quanto ao gênero e à diversidade sexual:	a) Introduzir e garantir a discussão de ***gênero*** e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de ***gênero***, diversidade sexual e orientação sexual, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia.
	b) Inserir e implementar na política de valorização e formação dos/ das profissionais da educação, a partir da reorganização da proposta curricular nacional, a discussão de ***gênero*** e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, quebrando os paradigmas hoje instituídos e adotando para o currículo de todos

	os cursos de formação de professores/as um discurso de superação da dominação do masculino sobre o feminino, para que se afirme a constituição de uma educação não sexista.
	c) Inserir imediatamente nos princípios e critérios para a avaliação de livros, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e nos currículos, de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos referentes à condição social, regional, étnico-racial, de ***gênero***, identidade de ***gênero***, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos.
	d) Aprimorar e aperfeiçoar a avaliação do livro didático, de acordo com a faixa etária do/a estudante e sem resquícios de discriminação, sobretudo em relação àquelas temáticas referentes às famílias compostas por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, enfatizando os recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de ***gênero***, condição socioeconômica e os novos modelos de famílias homoafetivas, contemplando, ainda, aspectos relacionados às diversas formas de violência sexual contra crianças e adolescentes.
	e) Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada, extensão, especialização, mestrado e doutorado, em sexualidade, diversidade, relações de ***gênero***, Lei Maria da Penha n° 11.340/03, em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar.
	g) Inserir os estudos de ***gênero***, identidade de ***gênero***, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
	h) Ampliar os editais voltados para a pesquisa de gênero, incluindo neles a discussão da diversidade e orientação sexual, e dotando-os de mais financiamento. Estimular, no contexto das ações didático-metodológicas das instituições escolares, o uso dos instrumentos de direito que tenham como foco a questão de ***gênero*** e diversidade sexual.
	j) Desenvolver material didático e ampliar programas de formação inicial e continuada para a promoção da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes, prevenção de doenças de transmissão sexual HIV/Aids, ,assim como alcoolismo e drogas, incluindo-os também nos currículos de educação formal/regular e especial, e considerando suas interfaces com a diversidade sexual, as questões de ***gênero***, raça/etnia e geração.
	k) Estimular e ampliar a produção nacional de materiais (filmes, vídeos e publicações) sobre educação sexual, diversidade sexual e assuntos relacionados a ***gênero***, em parceria com os movimentos sociais e IES, no intuito de garantir a superação do preconceito que leva à homofobia e ao sexismo.
	l) Incluir, nos programas de ampliação de acervo e implementação das bibliotecas escolares, obras científicas, literárias, filmes e outros materiais que contribuam para a promoção do respeito e do reconhecimento à diversidade de

	orientação sexual e de identidade de ***gênero***.
	m) Elaborar, implantar e implementar políticas e programas de formação continuada, de pós-graduação, acerca de ***gênero***, diversidade sexual e orientação sexual para todos/as os/as profissionais da área da saúde, educação, serviço social, esporte e lazer.
	n) Construir uma proposta pedagógica sobre ***gênero*** e diversidade sexual para nortear o trabalho na rede escolar de ensino, eliminando quaisquer conteúdos sexistas e discriminatórios e com a participação de entidades educacionais e afins.
	p) Estimular, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a criação de linha de pesquisa, voltada para as temáticas de ***gênero*** e diversidade sexual, nos cursos de pós-graduação do Brasil.
	s) Criar grupos de trabalhos permanentes nos órgãos gestores da educação dos diversos sistemas, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para a diversidade sexual e relações de ***gênero***, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil.
	t) Promover a formação das mulheres jovens e adultas para o trabalho, inclusive nas áreas científicas e tecnológicas, visando reduzir a desigualdade de ***gênero*** nas carreiras e profissões.
	x) Demandar que os sistemas educacionais, em todas as modalidades e níveis, atuem preventivamente para evitar a evasão motivada por homofobia, isto é, por preconceito e discriminação à orientação sexual e identidade de ***gênero***, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (racismo, sexismo, deficiência), além da econômica.
Quanto à educação de jovens e adultos:	s) Garantir, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária, ações afirmativas de ***gênero*** e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os/as educandos/as da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas.
	Formação de Educadores em EJA: 4) Criar grupos de trabalhos permanentes nos órgãos gestores da educação dos diversos sistemas, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para a diversidade sexual e relações de ***gênero***, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil.
	Dados na EJA: 8) Realizar pesquisa nacional sobre todas as ações de EJA no Brasil, tendo o Inep como responsável, com chamamento em cadeia nacional de televisão e rádio, para que todas as entidades públicas e privadas, que desenvolvem ações de EJA (escolarização e educação continuada, nos diversos campos do conhecimento, direitos humanos e sociais, ***gênero***, educação ambiental, educação de trabalhadores, saúde etc.), possam acessar uma página formalmente construída para a coleta de dados, que possibilite o cruzamento, o mapeamento, a manutenção e atualização desses dados, os quais deverão ser acompanhados e avaliados pelo poder público.
Quanto à educação dos pescadores:	c) Assegurar políticas e práticas de EJA, orientadas para o reconhecimento do direito humano e cidadão à diversidade cultural, linguística, racial, étnica e de ***gênero***.

Anexo 1

Discurso do Deputado Pastor Eurico durante a Comissão Especial - PL 8035/10 - Plano Nacional de Educação. Evento: Reunião Ordinária Nº: 0300/14. Data: 08/04/2014, local: Plenário 2 das Comissões.

Início: 11h53min, término: 15h58min, páginas: 92

"Sr. Presidente, eu gostaria, a princípio, de parabenizar V.Exa. pela forma como tem conduzido os trabalhos nesta Comissão. Quero parabenizar também o Relator, Deputado Angelo Vanhoni, pelo trabalho, entendendo que é muito complexo. Com certeza, tem ocupado muito o seu tempo, porque o tema é importante, é um tema necessário para o nosso Brasil. Em se tratando de educação, eu acho que se dispensa qualquer comentário concernente ao que devemos fazer para que rapidamente possa funcionar.

A questão da educação no Brasil, realmente, é complicada. Precisamos cada vez mais de investimentos. Apesar de o Governo fazer tanta propaganda de educação, há um conflito nos resultados que aparecem por este Brasil, e eu lamento ouvir de alguns que até falam de construções de prédios e separação da educação, mas acho que tudo tem que estar junto, porque temos que dar uma boa infraestrutura aos nossos alunos.

Por outro lado, quero deixar bem claro que somos a favor da Meta 20.10. Quero ser solidário a todos os Deputados aqui, às propostas que apresentaram aqui nos seus destaques. Na sua maioria, nós somos solidários. Eu cito aqui o próprio Deputado Ivan Valente, a Deputada Professora Dorinha, o Deputado Paulo Rubem Santiago e tantos outros que têm boas intenções. Acho que isso é importante, todos nós somamos, não vamos divergir nisso aí.

Agora, Sr. Presidente, eu acho que não podemos descartar os posicionamentos de cada Deputado. E, aí, sim, parece que mais uma vez estão tentando colocar os religiosos, os evangélicos deste Brasil no canto da parede, responsabilizá-los pelas coisas negativas que acontecem neste País.

Há poucos dias, vimos os evangélicos sendo chacoalhados, sendo criticados e acusados até de assassinos por um Deputado desta Casa e também por uma Ministra, que chegou a dizer que o assassinato de um homossexual, em São Paulo, fazia parte da barbárie, que os evangélicos estavam por trás disso e eram os responsáveis, como os Deputados, por não quererem aprovar a Lei da Homofobia.

Mas, depois, caíram por terra as afirmações desse Deputado, que,

desrespeitosamente, não considera os evangélicos. Foi provado pela Polícia de São Paulo que não houve assassinato, mas sim o suicídio daquele jovem, que, pela perda de um amor, resolveu tirar a sua própria vida. E ninguém veio se desculpar com os evangélicos. É assim que acontece. E nós somos tachados, muitas vezes, dessa forma.

As Igrejas Evangélicas no Brasil prestam relevante serviço à sociedade. Inclusive, Sr. Presidente, Sr. Relator, quantos lugares que antes não tinham escolas, e já funcionavam lá, tinham educação que era dada pelas igrejas? Então, lamentamos o fato de que, às vezes, somos colocados até como um mal para a sociedade, mas nós somos um bem. E nós ficamos felizes, porque a história não pode apagar o trabalho dessas entidades religiosas.

Lamento o Deputado ter acabado de sair, porque ele é o culpado de tudo o que eu falei, foi ele que usou as expressões miseráveis contra os evangélicos deste Brasil e que nós não aceitamos.

Agora, Sr. Presidente, eu gostaria, dentro da minha fala, que é direito meu, de trazer aqui algumas respostas que eu fiz questão de trazer, e agora foram distribuídas. E eu agradeço a quem as distribuiu, estão aqui na tela do meu tablet. São exatamente do nobre Padre José Eduardo de Oliveira, que é sacerdote da Diocese de Osasco. Eu o considero uma pessoa de grande valia nessa situação concernente à educação, uma pessoa de referência no Brasil. Esse padre deu algumas respostas a algumas perguntas relativas à questão de gênero.

Entendo que nós, como evangélicos, respeitamos todas as pessoas, isso é provado. É bem verdade que não concordamos com violência, não concordamos com discriminação, não concordamos com termos pejorativos contra nenhum ser humano, de forma alguma. Nós respeitamos a todos.

Mas, quando perguntado ao padre sobre essa questão de gênero, eu gostaria, dentro desse meu tempo aqui, já que ele não pode falar, de dizer as respostas dele para que aqui ficassem registradas.

A pergunta foi a seguinte: Temos visto, nas últimas semanas, um crescente debate sobre a questão de gênero no contexto do Plano Nacional de Educação. Como o senhor avalia essas discussões? E o padre respondeu: Tenho acompanhado de perto os diferentes discursos e percebo que, embora a questão esteja cada dia mais clara, muitos têm desviado o foco do debate para temas que não pertencem ao âmbito da ideologia de gênero, talvez até como um recurso para não enfrentarem um tema tão absurdo. Trata-se de um deslocamento para sabotar o discurso.

Perguntou-se: Em que consiste, então, a ideologia de gênero? Ele respondeu: Sintetizando em poucas palavras, a ideologia de gênero consiste no esvaziamento jurídico do conceito de homem e de mulher. A teoria é bastante complicada, e uma excelente explicação desta se encontra no documento Agenda de Gênero. Contudo, a ideia é clara. Afirmam que o sexo biológico é apenas um dado corporal de cuja ditadura nos devemos libertar pela composição arbitrária de gênero. É bem verdade que alguns, talvez, não conheçam a originalidade desse termo gênero. V.Exa., como Relator, há poucos minutos fez algumas colocações aqui concernentes a homem e mulher, mas a base principal dessa questão de gênero hoje, que é oriunda da Europa, não tem nada a ver com a questão homem e mulher. Isso tem a ver exatamente com a desconstrução da identificação de homem e mulher, a desconstrução da questão família. E, pasmem os senhores, se formos analisar o que acontece hoje, principalmente na Suécia, veremos que as mulheres estão sofrendo por causa dessa ideologia. Há provas concretas do absurdo que está acontecendo, onde se aprovou essa ideologia, porque desqualifica completamente a questão homem e mulher.
Outra pergunta: quais as consequências disso? A resposta está aí: as consequências são as piores possíveis, conferindo status jurídico à chamada identidade de gênero. Não há mais sentido falar em homem e mulher, falar-se-ia apenas de gênero, ou seja, a identidade que cada um criaria para si. Esse é um ponto para o qual chamamos a atenção. Já fizemos discurso sobre isso no plenário da Casa, mostrando o absurdo que está por trás dessa terminologia.

V.Exa. coloca como eu antes colocava: sempre usei essa expressão gênero como identificação de homem e mulher. Mas partindo desse princípio, que agora é oriundo de outras partes do planeta, automaticamente é uma desconstrução daquilo que nós sempre defendemos, que é exatamente a questão homem e mulher e principalmente a questão família no contexto de macho e de fêmea.

Nós nos sentimos, neste momento, em vários discursos aqui, agredidos, Sr. Presidente. Sentimo-nos agredidos porque parece que nós estamos querendo desconstruir algo que é tão importante, que é o Plano Nacional de Educação. Em nenhum momento, nós, evangélicos, somos contra o Plano Nacional de Educação. De forma alguma, queremos o melhor para a educação. Todos nós precisamos ver algo melhor. Nós não estamos construindo aqui para nós mesmos, estamos construindo para a nossa geração. É preciso fazer algo melhor.

Mas por que trazer essas ideias para dentro do contexto educação?

Lamentavelmente, eu vim de um tempo em que os homossexuais eram desrespeitados, escrachados. Na escola que eu estudei, eles eram chamados de pederastas. E eu nunca concordei com isso, era uma discriminação. Eu sempre respeitei os homossexuais. Depois, com todo o respeito, veio o termo veado, depois outros aí que eram degenerativos. E os programas humorísticos exploravam a questão dos homossexuais. Um absurdo o que se fazia!
Isso é desrespeito? É. Nunca concordei com isso. O ser humano deve ser respeitado, e eu o respeito. Mas nós temos que entender que, dentro do contexto constitucional, temos liberdade de expressão e todos nós devemos respeitar um ao outro. Então, Sr. Presidente, nós temos o direito de nos pronunciar, nós temos o direito de defender aquilo em que cremos. A questão da homofobia está completamente fora disso aqui. Não existe isso, porque eu teria que criar também a ideologia de heterofobia, daqui a pouco evangelicofobia, e coisas semelhantes."