



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ISABELA VINCE ESGALHA FERNANDES

GÊNERO E EDUCAÇÃO:
DISPUTAS E RESISTÊNCIAS NO PROCESSO DE APROVAÇÃO DOS PLANOS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS E DISTRITO FEDERAL

BRASÍLIA-DF

2021

ISABELA VINCE ESGALHA FERNANDES

GÊNERO E EDUCAÇÃO:
DISPUTAS E RESISTÊNCIAS NO PROCESSO DE APROVAÇÃO DOS PLANOS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS E DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania na linha de pesquisa “Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania”.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Polom Zardo

BRASÍLIA-DF

2021

ISABELA VINCE ESGALHA FERNANDES

GÊNERO E EDUCAÇÃO:

DISPUTAS E RESISTÊNCIAS NO PROCESSO DE APROVAÇÃO DOS PLANOS
ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS E DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania – Programa de Pós Graduação em Direitos humanos e Cidadania - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Profª. Drª. Sinara Pollom Zardo (Orientadora)

(PPGDH/CEAM – UnB)

Profª. Dra. Cecília Maria Bacellar Sardenberg (Examinadora externa)

(PPGNEIM – UFBA)

Profª. Drª. Nair Heloisa Bicalho de Sousa (Examinadora interna)

(PPGDH/CEAM – UnB)

Profª. Drª. Talita Tatiana Dias Rampin (Examinadora suplente)

(FD – UnB)

Brasília, 15 de fevereiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Não ando só.

A construção e desenvolvimento desta pesquisa só foi possível pelo apoio incondicional de minha família: meus pais José e Ana Maria, minha irmã Nathália e meu companheiro Fabio. Nada disso teria sentido sem vocês.

Obrigada à minhas queridas amigas Mariane e Pâmela. A energia da torcida de vocês chegou até o Cerrado. Uma incrível lição de que não há fronteiras quando falamos de amizade. Meu muito obrigada a Kelly e Leandro, pela parceria e apoio que ultrapassam o âmbito profissional, e aos queridos Clismo, Luanane Loyane, por fazer dessa caminhada um pouco mais leve.

Agradeço a todos os professores com quem tive a honra de aprender ao longo desses dois anos, em especial à Professora Nair Bicalho. O carinho, a inspiração e conselhos foram fundamentais à realização da presente dissertação.

À minha incrível orientadora, Sinara Zardo, pela direção, críticas e sugestões, mas principalmente pelo apoio, afeto e amizade.

Agradeço por fim à Universidade de Brasília e Ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) por tornarem possível essa jornada, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior pelo fomento à pesquisa.

Todos somos sujeitos da História. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação.

bell hooks

RESUMO

O objetivo da presente investigação foi apreender as disputas e resistências que permearam processo de aprovação dos Planos de Educação de Goiás e Distrito Federal, no que se refere à temática de gênero. As unidades federativas foram escolhidas a partir dos índices de violência contra a mulher, sendo selecionados para a análise a unidade mais violenta (Goiás) e a menos violenta (Distrito Federal) da região Centro-Oeste, buscando-se um exercício comparativo. Para tanto, realizou-se a análise dos discursos produzidos pelos parlamentares eleitos como representantes do legislativo à época do ocorrido nas duas unidades federativas, a partir do referencial teórico metodológico do ciclo de políticas, de autoria de Stephen Ball, conjugado à abordagem da análise de discurso crítica proposta por Norman Fairclough. O corpus da pesquisa foi composto pelas atas das sessões legislativas, uma proposta de emenda e subemenda modificativas e um parecer jurídico relacionados ao tema. A partir da análise, foi possível observar a existência de fortes influências externas, sobretudo relacionadas a setores conservadores e religiosos católicos e evangélicos no discurso dos parlamentares contrários à inserção de conteúdos e práticas relacionados à questão de gênero em ambas as unidades. Verificou-se, ainda, intenso engajamento de tais parlamentares em relação ao tema, atuação que, combinada à superioridade numérica de deputados alinhados ao discurso conservador, possibilitou êxito na retirada das previsões de gênero dos diplomas legais.

Palavras Chave: Gênero; Educação; Direitos Humanos; Análise de Discurso Crítica; Ciclo de políticas

ABSTRACT

The objective of the present investigation was to apprehend the disputes and resistance that permeated the approval process of the Education Plans of Goiás and the Federal District, with regard to the theme of gender. The federative units were chosen based on the rates of violence against women, with the most violent unit (Goiás) and the least violent unit (Federal District) in the Midwest region selected for analysis, seeking a comparative exercise. To this end, an analysis was made of the speeches produced by the parliamentarians elected as representatives of the legislature at the time of the two federative units, based on the theoretical methodological framework of the policy cycle, authored by Stephen Ball, combined with critical discourse analysis proposed by Norman Fairclough. The corpus of the research was composed of the minutes of the legislative sessions, a proposed amendment and sub-amendment and a legal opinion related to the theme. From the analysis, it was possible to observe the existence of strong external influences, especially related to conservative and religious sectors, catholic and evangelical in the speech of parliamentarians against the insertion of content and practices related to the gender issue in both units. There was also an intense engagement of such parliamentarians in relation to the theme, a performance that, combined with the numerical superiority of deputies aligned with the conservative discourse, made it possible to successfully remove gender predictions from legal diplomas.

Keywords: Gender; Education; Human rights; Critical discourse analysis; Policy Cycle approach

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue aprehender las disputas y resistencias que permearon el proceso de aprobación de los Planes de Educación de Goiás y Distrito Federal, en materia de género. Las unidades federativas fueron elegidas en función de los niveles de violencia contra las mujeres, siendo a unidad más violenta (Goiás) y el menos violenta (Distrito Federal) de la región del Medio Oeste seleccionados para el análisis, buscando un ejercicio comparativo. Para ello, se realizó un análisis de los discursos producidos por los parlamentarios electos como representantes del legislativo en el momento de lo sucedido en las dos unidades federativas, con base en el marco teórico metodológico del ciclo de políticas, redactado por Stephen Ball, combinado con el planteamiento del análisis del discurso crítico propuesto por Norman Fairclough. El corpus de investigación estuvo compuesto por las actas de las sesiones legislativas, una propuesta de enmienda y subenmienda y un dictamen jurídico relacionado con el tema. A partir del análisis, se pudo observar la existencia de fuertes influencias externas, principalmente relacionadas con sectores conservadores y religiosos, católicos y evangélicos en el discurso de los parlamentarios contra la inserción de contenidos y prácticas relacionadas con el género en ambas unidades federativas. También hubo un intenso compromiso de dichos parlamentarios en relación al tema, actuación que, combinada con la superioridad numérica de diputados alineados con el discurso conservador, permitió eliminar con éxito las predicciones de género de los diplomas legales.

Palabras llave: género; Educación; Derechos humanos; Análisis crítico del discurso; Ciclo de políticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – CORPUS DA PESQUISA.....	16
QUADRO 2 - CATEGORIAS ANALÍTICAS DO MODELO TRIDIMENSIONAL. ..	21
QUADRO 3 - ARTICULAÇÃO DOS SIGNIFICADOS EM RELAÇÃO AOS GÊNE- ROS, DISCURSOS E ESTILOS	23
GRÁFICO 1 – PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO EM GÊNERO.....	41
QUADRO 4 – ALTERAÇÕES NO TEXTO DA ESTRATÉGIA nº 1.14.....	116
FIGURA 1: MANIFESTANTES NA 53ª SESSÃO LEGISLATIVA DE 16 DE JUNHO DE 2015.....	127
QUADRO 5 – INICIATIVAS RELACIONADAS À TEMÁTICA DE GÊNERO NO DISTRITO FEDERAL	139

LISTA DE SIGLAS

ADC – Análise de Discurso Crítica

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco mundial

CEDAW - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres

CLDF – Câmara Legislativa do Distrito Federal

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PDE -Plano Distrital de Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

ONU - Organização das Nações Unidas

SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. GÊNERO E DIREITOS HUMANOS – REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA.....	25
2. VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO	33
2.1. Marcos da educação em gênero - um breve panorama.....	37
3. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: EM FOCO OS PLANOS DE EDUCAÇÃO	47
3.1. Políticas públicas educacionais e o Sistema Nacional de Educação.....	48
3.2 Planos Nacionais de Educação: materialização do direito à educação?	61
3.3. O Plano Nacional de Educação de 2014 e a temática de gênero	64
4. DISPUTAS E RESISTÊNCIAS NO PROCESSO DE APROVAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS E DISTRITO FEDERAL.....	70
4.1 Goiás.....	70
4.1.2 Sessão legislativa de 18 de junho de 2015.....	73
4.1.3. Sessão de 23 de junho de 2015	82
4.1.4. Sessão de 01 de julho de 2015.....	88
4.2. Distrito Federal.....	98
4.2.1. Emenda Modificativa nº 48	99
4.2.2. Subemenda nº 83	108
4.2.3. Parecer nº 05 da Comissão de Constituição e Justiça.....	112
4.2.4. Sessão de 09 de junho de 2015.....	118
4.2.5. Sessão de 16 de junho de 2015	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

INTRODUÇÃO

Comecei a me aprofundar na temática de gênero ainda na graduação. Até en-tão, por mais que muitos comportamentos, brincadeiras e situações me parecessem obviamente equivocados considerando minha educação – na maior parte do tempo feminista, por mais que nunca nomeada desta forma - não tinha o estudo e a compreensão destes temas de forma aprofundada. Assim, ainda no terceiro ano da faculdade, assisti a uma palestra de uma professora sobre gênero e crime passional. Muito do que ela havia dito eu já sabia – mais pela experiência e visão de mundo do que por qualquer estudo, e aquele tema me inspirou.

Um ano depois, passei a fazer estágio na defensoria pública de São Paulo, principal órgão de assistência judiciária à população vulnerável no estado. A área que eu tinha mais contato, então, era o direito de família, principal demanda do órgão, como logo descobri. A grande maioria do(a)s assistido(a)s eram mulheres. Em geral, as demandas giravam em torno de divórcio, reconhecimento e dissolução de união estável, guarda e principalmente pedido de alimentos.

Com o tempo e a repetição dos casos, foi possível notar que muitas das histórias e relacionamentos em que estas mulheres haviam vivenciado eram permeados por violência. Algumas vezes física, mas, predominantemente, psicológica e simbólica. Tal violência escondia-se por trás do ciúme, da posse, mas estava quase sempre presente.

Como regra, após a separação – que muitas vezes ocorria em razão da gravidez- os pais das crianças desapareciam sem deixar a elas qualquer apoio financeiro e/ou afetivo, abandonando a mãe sozinha e com todos os desafios que a maternidade e criação de outra vida demandam.

O que mais me chocou, entretanto, era que muitas mulheres se sentiam *cul-padas* por estarem ali, para tentar fazer com que o pai “ajudasse” ao menos com as despesas financeiras da criança. Pensavam, grande parte das vezes, que o papel de cuidado era encargo exclusivo da mãe e temiam represálias do pai de seus filhos. No entanto, a dificuldade era tão grande que buscavam ajuda da justiça como último recurso. A motivação, portanto, na maioria das vezes, era da necessidade, e não da percepção dos alimentos como direito da criança e dever do pai.

Tais experiências me chamaram atenção à importância da educação para a mudança de tal realidade. E se desde cedo as meninas se empoderassem para não tolerar comportamentos machistas, violentos e dominadores? E se pudessem compreender, desde a infância, que os papéis e expectativas impostos não são naturais, e que algumas relações

podem ser abusivas, de forma a evitar em tempo violências físicas, psicológicas e simbólicas que tais circunstâncias podem colocá-las?

Neste período, havia há pouco tempo sido aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), com grandes discussões acerca exatamente do tema de gênero. Como verificaremos em detalhes em seguida, qualquer menção a este assunto foi retirada do plano, representando um verdadeiro retrocesso à luta pela igualdade de gênero. A partir deste acontecimento, restou evidente que a disputa em torno dos conteúdos que deveriam ser incluídos nos currículos escolares, sobretudo em relação a este tema, era acirrada. Porque falar sobre gênero incomodava tanta gente?

Tais questões me trouxeram grande inquietação, motivo pelo qual, ao chegaro momento da realização do trabalho de conclusão de curso, já possuía um problema de pesquisa em relação ao tema. Tratei da questão de gênero e sua relação com a educação, trazendo como principal objeto de pesquisa o Plano Municipal de Educação de Campinas, minha cidade natal.

Como primeira experiência de pesquisa e com tempo limitado para realização, senti que não havia aprendido o suficiente, nem falado o suficiente sobre o tema. Foi por esta razão que, no ano de 2018, me candidatei ao mestrado no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – linha de pesquisa Educação em e para os Direitos Humanos.

A definição do objeto de pesquisa se deu a partir de um exercício de cruzamento de informações censitárias acerca da violência contra as mulheres e a educação em dois diferentes estados da região Centro-Oeste, buscando uma análise comparativa. A intencionalidade da pesquisa orientou-se na perspectiva de analisar os Planos de Educação no que se refere à temática de gênero, considerando a realidade da unidade federativa em relação à violência contra a mulher. Este critério levou à identificação do estado de Goiás – unidade federativa com maior número de homicídios perpetrados contra mulheres na região – e do Distrito Federal, então com o menor número de delitos desta natureza, ao menos considerando os dados disponíveis à época. Para além da análise dos Planos de Educação aprovados por estas unidades, tinha-se como objetivo realizar entrevistas narrativas com os gestores responsáveis pela implementação de políticas educacionais relacionadas à gênero e diversidade em cada uma destas unidades federativas.

A proposta, entretanto, restou inviabilizada. Embora tenha conseguido entrevistar a gestora das Políticas de Diversidade do Distrito Federal, o mesmo não ocorreu no

Estado de Goiás. Apesar de entrar em contato com diferentes representantes e superintendentes, movimento que se arrastou por meses, nenhum dos responsáveis aceitou ser entrevistado, sempre me direcionando à outra pessoa, movimento que se repetiu algumas vezes ao longo dos meses e culminou com o período de pandemia do Covid-19.

O que eu viria a perceber, neste processo, é que não havia quem eu pudesse entrevistar, pois *não havia* nenhuma previsão relacionada ao tema no Plano de Educação aprovado que pudesse ser discutida. Em conversas com alguns representantes da Secretaria – que se recusaram a ser formalmente entrevistados – me foi dito que a questão de gênero havia sido vetada antes mesmo da discussão na assembleia legislativa, como condição para a aprovação do Plano no estado.

A Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais, responsável pelas ações, projetos e programas voltados às questões de diversidade do Estado de Goiás, também não soube informar nenhuma política relacionada à temática de gênero que pudesse ser tratada em minha pesquisa, mesmo que fora do âmbito do Plano aprovado. Diante da impossibilidade de realização das entrevistas narrativas com os gestores estaduais, a realização da pesquisa, tal como que havia me proposto, restou inviabilizada.

No processo de levantamento de dados, um aspecto que me chamou a atenção foi os discursos dos parlamentares responsáveis pela aprovação do Plano acerca da questão de gênero e diversidade. Em regra, os discursos tinham como objetivo opor-se à inserção da temática no âmbito escolar, fenômeno que ocorria apesar do projeto original conter e traduzir as demandas da sociedade e do setor educacional indicando a necessidade de abordagem do tema de gênero, ou seja, a atuação dos parlamentares, em grande parte das vezes colidia com as propostas sociais, inclusive as elaboradas pelos especialistas em educação, indicando uma agenda própria destes parlamentares em relação à política que viria a ser aprovada.

As consequências advindas desta resistência, resumiam-se principalmente à retirada de previsões relacionadas à gênero e diversidade ao texto da lei a ser aprovada, reverberando o ocorrido em nível nacional. O principal mecanismo à disposição dos parlamentares para justificar e legitimar sua atuação era, exatamente, o discurso.

Tais fatos explicitavam as disputas que permeavam o complexo processo de desenvolvimento de políticas públicas e ainda como o discurso configurava como ferramenta decisiva neste contexto. Optei, assim, por readequar minha pesquisa ao estudo deste fenômeno.

O objetivo geral da pesquisa, portanto, consiste em analisar os processos de disputas e resistências ocorridos na aprovação dos Planos Estaduais de Educação de Goiás e Distrito Federal. Como objetivos específicos foram delineados: i) analisar o discurso apresentado pelos parlamentares em relação à temática de gênero no processo de aprovação dos Planos de Educação das unidades federativas estudadas (análise de sessões legislativas, pareceres e emendas); ii) apreender a dinâmica de disputas na construção dos planos estaduais de educação; e iii) investigar de que modo a atuação legislativa impactou na construção nos Planos de Educação aprovados no estado de Goiás e no Distrito Federal.

Primeiramente, considerando ser o presente trabalho uma pesquisa que pretende inserir-se no âmbito da educação em direitos humanos, importante destacar de qual “educação” e de qual “direitos humanos” trato aqui. Em outras palavras: quais perspectivas e interpretações de tais conceitos foram utilizadas para a realização da presente análise.

Educação, aqui, é entendida como o processo de apropriação da cultura, que engloba as linguagens, os valores, história, costumes, artes, ciência, e tudo o mais que tenha sido criado pelos seres humanos. Se concretiza através de processos educativos em diferentes espaços, sendo a escola apenas um deles. (CARA, 2019).

Cabe salientar que o processo de apropriação da cultura deve ocorrer de forma crítica e reflexiva, para que possibilite a emancipação e libertação dos indivíduos de processos de exploração e opressão, objetivo máximo da educação (FREIRE, 2011). A educação, portanto, figura como um importante instrumento de transformação social.

A compreensão do que são direitos humanos, por sua vez, parte do referencial da Teoria crítica de direitos humanos, a partir do qual a matriz dos direitos humanos é encontrada nos processos de luta histórica empreendida por mobilizações e movimentos sociais para seu reconhecimento, garantia e efetivação. A legitimação social e cultural destas lutas será traduzida pela sensibilização social e institucionalização jurídica das reivindicações (GALLARDO, 2014).

Os direitos sociais, tais como a própria educação, representam as conquistas obtidas através dessas lutas. Verificamos, contudo, que muitas vezes as instituições e seus representantes, de todas as esferas e poderes, tais como as casas legislativas, que deveriam assegurar o acesso e exercício à direitos, muitas vezes atuam de forma oposta, impedindo a materialização desses direitos instituídos, dinâmica que poderemos analisar de forma mais detida ao longo desta pesquisa.

Após o levantamento de dados nas plataformas disponíveis, selecionamos duas sessões legislativas para análise do Planos no Distrito Federal, e três sessões no estado de Goiás. As sessões foram escolhidas a partir da presença do tema de gênero relacionado à questão do Plano Estadual de Educação. No Distrito Federal foram também encontrados outros documentos que enriqueceriam a pesquisa, posto que diretamente relacionado à questão de gênero: uma emenda e uma subemenda legislativa procurando retirar a previsão do tema do Projeto de Lei, bem como o parecer favorável da Comissão e Justiça da Câmara Legislativa acerca da referida emenda. Assim, o *corpus* da pesquisa pode ser esquematizado da seguinte maneira:

QUADRO 1 – CORPUS DA PESQUISA:

DISTRITO FEDERAL	GOIÁS
50ª SESSÃO ORDINÁRIA REALIZADA NO DIA 09 DE JUNHO DE 2015	SESSÃO ORDINÁRIA REALIZADA NO DIA 18 DE JUNHO DE 2015
53ª SESSÃO ORDINÁRIA REALIZADA NO DIA 16 DE JUNHO DE 2015	SESSÃO ORDINÁRIA REALIZADA NO DIA 23 DE JUNHO DE 2015
Parecer nº 5 Da comissão de Constituição e Justiça	SESSÃO ORDINÁRIA REALIZADA NO DIA 01 DE JULHO DE 2015
Emenda nº 48	

FONTE: Elaboração própria (2020).

Para a realização do trabalho, utilizamos da abordagem teórica do ciclo de políticas, desenvolvida pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (1992). O referencial analítico proporcionado pelo ciclo de políticas contribui, em síntese, na compreensão da produção das políticas públicas, levando em consideração as articulações e disputas de interesse que permeiam o processo, sublinhando o caráter complexo da política educacional.

Entrevistado por Marina Avelar (2016), Ball explica que a teoria do ciclo de políticas busca demonstrar a insuficiência da compreensão da política como um documento ou coisa. Para o autor, política é uma entidade social que está sempre em transformação, e possui diferentes aspectos e formas de acordo com os diferentes contextos em que se insere, o que impacta na definição do objeto a ser estudado pelo pesquisador e na posição que assume para a realização de sua pesquisa.

A teoria passou por algumas reformulações ao longo do tempo. Inicialmente, o ciclo de políticas compreendia três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (BALL; BOWE, 1992).

O contexto de influência insere-se, em regra, na etapa inicial do processo de formulação das políticas. Refere-se às disputas e articulações dos grupos de interesse representados por partidos políticos, comissões, grupos e quaisquer atores eventualmente

envolvidos neste estágio. Em relação especificamente às políticas educacionais, o embate gira em torno da definição das finalidades sociais da educação (MAINARDES, 2006). Neste momento, o discurso possui papel crucial na consolidação do arcabouço ideológico que legitimará o projeto de política a ser desenvolvido e terá como consequência a exclusão de outras visões e interesses.

O contexto de influência tem relação direta com o contexto da produção de texto, nome dado pelos autores à representação da política, que pode tomar forma através dos textos legais e/ou políticos, pronunciamentos, etc. Esta produção textual é fruto de acordos, articulações e disputas pelos significados que o produto da política irá refletir.

Para Ball (2006), é impossível controlar a interpretação de tais textos. Entretanto, é possível aos autores da política, através dos meios à sua disposição, restringir as opções e limitar o campo de ação para alcançar a leitura “correta. Barreto e Casimiro (2010) exemplificam algumas das medidas tomadas pelos autores da política buscando garantir o alinhamento da prática às intenções imbuídas no texto da política:

[...] as ações que visam restringir os sentidos possíveis de serem lidos nos textos das políticas incluem os dispositivos legais, os sistemas de financiamento e os sistemas de avaliação, contudo tais ações não atuam apenas coercitivamente. Há necessidade de associar mecanismos simbólicos de legitimação dos discursos aos processos de indução, por exemplo, via distribuição de recursos. Um dos mecanismos frequentemente associados às distintas formas de legitimar é a apropriação de discursos legitimados socialmente. Nessa apropriação, é feita uma bricolagem de discursos, que geram, por sua vez, híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos. (LOPES, 2004a, 2004b). Acordos são assim criados, mas, para tal, discursos ambivalentes, capazes de gerar novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas, são produzidos. (p. 141)

Em relação a este aspecto, Ball (1992) alerta que apesar do resultado final do contexto da produção de texto ter consequências reais, é importante compreender que as políticas não se encerram na produção de texto, apesar da importância deste contexto no último contexto da teoria inicialmente formulada: o contexto da prática.

O contexto da prática traduz a etapa em que a política produz seus efeitos. Os autores consideram, entretanto, que este é um processo complexo no qual não ocorre simplesmente a implementação da política, mas sua recriação e (re) interpretação pelos atores responsáveis por sua concretização.

Em 1994, na obra *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball ampliou a teoria do ciclo de políticas, com a apresentação de dois outros contextos: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. O primeiro busca trazer à

discussão os aspectos de justiça, igualdade e liberdade, chamando a atenção para os im- pactos e implicações das políticas nas desigualdades.

De acordo com Mainardes (2006), os efeitos podem ser divididos em gerais e específicos. Os efeitos gerais decorrem dos aspectos específicos de mudanças e respostas podem ser visualizados na prática. Na teoria proposta por Ball, há ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem, que expõem mudanças na estrutura e na prática, em geral vislumbradas em lugares específicos; e efeitos de segunda ordem, que indicam o impacto das mudanças nas oportunidades, acesso e justiça social. Já o contexto da estratégia política busca identificar as respostas (ações e políticas) necessárias à reprodução ou criação de desigualdades eventualmente decorrentes de determinada política.

Na presente investigação, considerando que a análise dar-se-á no âmbito legislativo, portanto anterior à aplicação da política, utilizaremos apenas os contextos de influência e de produção de textos para a análise.

A abordagem do ciclo de políticas ressalta a importância de todas as etapas contidas na trajetória das políticas públicas, considerando seus impactos diretos e indiretos nas desigualdades, configurando em uma proposta teórico-analítica ao estudo de políticas sociais (MAINARDES, 2006).

A compreensão da forma como se dá a produção de políticas públicas, bem como as disputas que permeiam esta produção é imprescindível ao alcance dos objetivos deste trabalho. A abordagem do ciclo de políticas fornece subsídios para estabelecer as bases do conhecimento desta dinâmica, destacando a importância de mecanismos tais quais o discurso para o movimento desta complexa engrenagem que é a política.

Para Ball (2006), a compreensão da política abrange sua concepção de duas maneiras, que se inter-relacionam: política como texto e política como discurso. De acordo com o autor, esta classificação possibilita abarcar os embates de interesses que produzem a verdade através do discurso e a codificação deste processo, através dos textos propriamente ditos.

A apreensão desta estrutura possibilita a passagem para a próxima etapa da pesquisa, qual seja, a análise dos dados através da verificação dos discursos realizados pelos parlamentares no processo de aprovação dos Planos Estaduais de Educação, bem como o produto deste processo, o texto legislativo que deu vida à política pública aqui analisada. À luz da teoria do ciclo de políticas, a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta etapa foi a Análise de Discurso Crítica (ADC).

Neste aspecto, Julieth Portela e Diana Pardo (2013), propõem a análise discursiva das políticas públicas a partir de seu reconhecimento como fatos discursivos que contém atos de poder, que por advir sobretudo de uma fonte estatal, adquirem caráter de obrigatoriedade. Assim, atores estatais através das políticas públicas impõem a visão de como instituições e a própria sociedade devem compreender e intervir nos problemas que classificam como relevantes, o que leva ao entendimento do estado como um sistema interpretativo.

Esta concepção adquire relevância para os sistemas de desigualdades na qual está inserida a questão de gênero. Para ilustrar tal afirmação, as autoras trazem a contribuição de Caro¹ (2002, p.24), que aduz que o sistema estatal:

(...) crea y recrea significados y discursos como los de raza, clase, género y subordinación de la mujer; como un sistema que construye a las mujeres, las categoriza, y define sus problemas, necesidades y soluciones según particulares interpretaciones, como es visible en todo el campo de las políticas para las mujeres “vulnerables”.

Neste contexto, a ADC, abordagem desenvolvida por Norman Fairclough, é pertinente, uma vez que compreende a linguagem como um dos elementos constitutivos dos processos sociais, inserindo-se, portanto, como prática social. Esta compreensão possui várias implicações:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Para o autor, o discurso consiste em uma prática não apenas de representação do mundo, mas de sua significação. É moldado e limitado pela estrutura social, contribuindo para sua constituição.

De acordo com Fairclough (2001), o discurso pode estar implicado nas inúmeras orientações que constituem a prática social (econômica, política, cultural, ideológica, etc.). Como prática política, o discurso institui, mantém e transforma as relações de

¹ Caro, E. (2002). Prólogo. En M. M. Mejía, & L. S. Rojas, *La política de género en el Estado colombiano: un camino de conquistas sociales* (pp. 22-20). Colombia: Universidad de Antioquia.

poder. Como prática ideológica, naturaliza, mantém e transforma significados gerados em relações de poder.

Neste aspecto, o autor elenca os principais efeitos constitutivos do discurso, que incluem a contribuição para a construção de identidades sociais e relações sociais entre as pessoas e a construção de conhecimentos e crenças. É preciso salientar que além dos efeitos constitutivos, o autor considera que a prática discursiva também possui o potencial para a transformação social.

Neste contexto, a ADC resulta em um instrumento contra a injustiça social, o que significa dizer que o pesquisador assume uma posição em relação ao problema investigado, afastando-se do ideal de (pretensa) neutralidade científica (DE MELO, 2009).

Nestes termos, a ADC constitui um modelo teórico-metodológico que combina instrumentos analíticos com uma perspectiva crítica que busca desconstruir textos que integram práticas sociais para revelar relações de dominação, tendo por objetivo final a promoção de mudanças nas estruturas de opressão (RESENDE; RAMALHO, 2017).

Um dos traços distintivos da ADC reside em sua interdisciplinaridade, buscando compreender o papel da linguagem na transmissão do conhecimento, na organização de instituições sociais ou no exercício do poder (WODAK, 2012). Assim, a pretensão da abordagem reside na conexão entre a linguística e as ciências sociais e humanas.

Para Fairclough (2001), o exercício de análise de um discurso deve abranger os processos de produção, distribuição e consumo textual, o que não pode ser apreendido apenas a partir da análise do texto, uma vez que este é apenas um elemento da prática discursiva, sendo gerado em conexão com contextos sociais específicos.

Assim, o autor adota a abordagem que compreende o processo discursivo a partir de três dimensões que advém de diferentes tradições teóricas: os textos, que escritos ou falados, formais ou informais, que serão, na ADC, objeto de análises gramaticais e discursivas; as práticas discursivas, produzidas, reproduzidas e mantidas pelas instituições sociais, e por fim, a análise das práticas sociais, que inter-relaciona o discurso com ideologia e poder (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Para auxiliar na compreensão da classificação proposta pelo autor, reproduzimos abaixo o quadro apresentado por Viviane Resende e Viviane Ramalho (2017):

QUADRO 2 - CATEGORIAS ANALÍTICAS DO MODELO TRIDIMENSIONAL:

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	ideologia sentidos pressuposições metáforas hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Ramalho; Resende (2017)

No que se refere à conexão entre discurso, ideologia e poder, o autor ampara-se nas reflexões de Thompson (2011) sobre ideologia para a construção de sua teoria. O termo traduziria os modos pelos quais formas simbólicas – falas, ações, imagem e textos – se relacionam e contribuem para a construção e sustentação de relações de dominação.

Para Fairclough (2001), ideologias compreenderiam em significações/construções da realidade presentes em várias dimensões das práticas discursivas que contribuiriam para naturalizar relações de poder, configurando em uma das estratégias para o exercício do poder hegemônico de um grupo sob os demais.

Neste aspecto, do ponto de vista discursivo, a luta pela hegemonia poderia ser traduzida na disputa pela sustentação de um *status quo* para determinadas representações particulares que podem tomar forma da prática discursiva por meio de interações verbais. Nestes termos, o próprio discurso apresenta-se como uma dimensão da hegemonia (RESENDE; RAMALHO, 2017).

Cabe salientar que Fairclough, alinhando-se às contribuições de Gramsci acerca do conceito de hegemonia, entende que o exercício do poder seria sempre instável e transitório e, portanto, em constante processo de articulação e rearticulação. De acordo com Resende e Ramalho (2017), quando da análise da obra de Fairclough, isto significa dizer que há a possibilidade de superação das relações assimétricas, que seria, contudo, condicionada a um exercício de reflexividade crítica:

Os sentidos a serviço da dominação podem estar presentes nas formas simbólicas próprias da atividade social particular ou podem se fazer presentes nas autoconstruções reflexivas, caso a ideologia seja internalizada e naturalizada pelas pessoas. No entanto, a busca pela autoidentidade, que deve ser criada e sustentada rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo, também pode sinalizar possibilidade de mudança social. São os indivíduos, inseridos em práticas discursivas e sociais, que corroboram para a manutenção ou transformação de estruturas sociais – uma visão dialética da relação entre estrutura e ação.

No evento discursivo, normas são modificadas, questionadas ou confirmadas – em ações transformadoras ou reprodutivas. Textos como elementos de eventos sociais têm efeitos causais – acarretam mudanças em nosso conhecimento, em nossas crenças, atitudes, valores e assim por diante (Fairclough, 2003a). Essas mudanças não estão, contudo, em uma relação unilateral, visto que a dialética estrutura/ação também atua, em sua faceta discursiva, na relação texto/agente (RESENDE; RAMALHO, 2017, p. 45-46).

Para Wodak (2001), a interação cotidiana é permeada por distorções do discurso, fenômeno que implica em constante conflito e a compreensão é uma exceção. Neste contexto, o propósito da ADC é expor as estruturas de poder e os “distúrbios” do discurso.

De acordo com Fairclough (2001), as estruturas de poder e ideologias que contribuem para sua manutenção podem ser automatizadas, interiorizadas e naturalizadas, o que torna seu o processo de desvelamento ainda mais árduo. Portanto, de acordo com o autor, é preciso defender uma educação que promova consciência crítica das pessoas em relação aos discursos investidos ideologicamente que inconscientemente defendem e a que são submetidas.

É possível afirmar, portanto, que a ADC oferece importante contribuição para a reflexão e superação de questões como exclusão social, controle e manipulação institucional, racismo, sexismo, etc. que permeiam os discursos e práticas sociais. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), motivo pelo qual adequa-se aos propósitos da presente pesquisa.

O autor, na construção de sua proposta teórica, é influenciado pela Linguagem Sistêmica Funcional (LSF), de Halliday. Isto significa dizer que Fairclough alinha-se ao entendimento de que a linguagem constitui um sistema aberto a transformações socialmente orientadas, possibilitando a construção quase que ilimitada de significados (RESENDE; RAMALHO, 2017)

Halliday prevê a existência de três macrofunções que atuam no texto para a compreensão das implicações das funções sociais na gramática: as funções ideacional, interpessoal e textual. A primeira refere-se às formas traduzir a realidade através da linguagem, ou seja, como enunciados remetem a ações, eventos e demais processos da atividade humana a partir de símbolos; a função interpessoal, por sua vez, busca refletir acerca dos usos da língua para expressar relações sociais e pessoais; e, por fim, a função textual trataria de aspectos semânticos, gramaticais e estruturais (RESENDE; RAMALHO, 2017).

Fairclough (2001) na construção de sua proposta analítica, incorpora aspectos

da teoria de Halliday, reconfigurando, entretanto, alguns pontos que entende pertinente para a análise de discurso crítica. A princípio, propõe a divisão da função interpessoal em duas outras, a função identitária, que reflete os modos através dos quais as identidades são estabelecidas no discurso, e a função relacional, que traduz as representações e negociações das relações sociais entre os participantes do discurso.

A intenção do autor, com tais alterações, é dar destaque à importância do discurso na constituição, reprodução e reestruturação de identidades, uma vez que “os modos de construção e categorização de identidades em uma dada sociedade refletem seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à reprodução e à mudança social” (RESENDE; RAMALHO, 2017, p.59).

De acordo com Fairclough, o discurso apresenta-se na relação entre textos e eventos como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser. Cada uma destas interações corresponde a um tipo de significado.

Assim, defende, ao invés da utilização das funções da linguagem, a utilização de três principais tipos de significado: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional, que devem ser articulados aos conceitos de gênero, discurso e estilo, que, por sua vez, constituem modos relativamente estáveis de agir, representar e identificar:

QUADRO 3 – ARTICULAÇÃO DOS SIGNIFICADOS EM RELAÇÃO AOS GÊNEROS, DISCURSOS E ESTILOS

AÇÃO	REPRESENTAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO
		
GÊNEROS	DISCURSOS	ESTILOS

Fonte: Elaboração própria (2021)

Segundo Resende e Ramalho (2017), a análise do discurso localiza-se em um nível intermediário entre o texto propriamente dito e seu contexto social (eventos e práticas). Nestes termos, o exercício de análise envolve a investigação acerca da forma através da qual os três tipos de significados realizam-se nos textos e como estes articulam-se aos gêneros, discursos e estilos utilizados.

Ao tratarmos de gênero, estamos analisando o aspecto discursivo de formas de (inter) ação em eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Seu estudo envolve a compreensão de suas condições de produção e recepção, além da apreensão dos papéis dos indivíduos que participam da interação (PAIVA, 2006).

Neste trabalho, o foco da análise recairá sobre o discurso parlamentar, compreendido, então, como gênero discursivo. De acordo com o Paiva (2006), em seu processo investigatório que adota a proposta da ADC tendo como objeto a Câmara dos Deputados, a análise do discurso parlamentar na casa legislativa abrange o estudo do

[...]sistema de atividades (ação estruturada dos indivíduos mediada pelos textos) perfila a atuação parlamentar em seu mais amplo alcance, desde a investidura no cargo até a conclusão do mandato, a par de toda a movimentação burocrática que, se não estritamente vinculada à atividade do deputado, de alguma maneira a ela oferece suporte. Aqui se incluem, por exemplo, discussão e votação das matérias sujeitas a apreciação em Plenário e nas Comissões; eleição da Mesa Diretora; recepção de autoridades; concessão de entrevistas às mídias interna e externa; pronunciamentos parlamentares; apresentação de proposições; representação da Casa em missões nacionais e internacionais.(p. 99)

No sistema de atividades, estão contidos diferentes sistemas de gêneros, que incluem os textos orais e escritos que caracterizam a atividade desenvolvida na casa legislativa, seja no âmbito político como no âmbito administrativo.

Na presente investigação, como já explanado, o corpus da pesquisa é composto por atas das sessões legislativas ordinárias, proposta de emenda e parecer relacionados à temática de gênero no contexto da aprovação dos Planos de Educação do Distrito Federal e Goiás.

O trabalho estrutura-se a partir de quatro capítulos: após a presente introdução e apresentação do percurso metodológico, o primeiro capítulo trata da contribuição da Teoria crítica de direitos humanos na compreensão e debate sobre a violência de gênero. Em seguida, trataremos acerca da interpelação entre educação e violência de gênero. No capítulo 3, faremos uma breve exposição acerca da construção das políticas educacionais no Brasil, com ênfase às políticas de planejamento, mais especificamente em relação ao Plano Nacional de Educação, com especial atenção ao tratamento dado à temática de gênero. O capítulo seguinte será dedicado a análise do processo de aprovação dos Planos Estaduais de Educação e dos resultados deste processo, ou seja, da lei efetivamente aprovada de cada um dos entes federativos investigados. Por fim, o último capítulo será dedicado a análise e reflexões finais acerca dos achados da pesquisa e conclusões.

1. GÊNERO E DIREITOS HUMANOS – REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

Tratar de direitos humanos é uma tarefa extremamente complexa.

Isso pode soar paradoxal, considerando a extensa quantidade de normas, inclusive de abrangência internacional, que aparentemente garantem o exercício destes direitos, compreendidos então como universais, reconhecimento que pode soar como grande conquista da humanidade e grande passo para o alcance da igualdade.

Tal concepção universalista é fruto das grandes transformações epistemológicas trazidas no advento da modernidade. A racionalidade e a individualidade passaram a reger a sociedade, influenciando, entre outras coisas, a filosofia e a política da época.

Desde o estreitamento do mundo decorrente das grandes navegações, uma nova lei que em escala planetária passou a reger o *modus operandi* das relações de dominação e exploração dos Estados, novo regime proporcionado, sobretudo, pela colonização dos recém achados territórios pelos países europeus, iniciada pela invasão ibero-americana à América Latina. Posteriormente, este novo sistema acabou por transformar-se em política institucional, vigente até os dias atuais.

Tais ocorrências, que se inserem no processo de transição do feudalismo para o sistema capitalista, período de grandes transformações sociais, políticas e econômicas, foram subsidiadas pela propagação e imposição de um referencial epistêmico que alçou o pensamento eurocêntrico acima dos demais, o que teve como consequência a negação de quaisquer outras formas de cultura e conhecimento (WOLKMER, 2019).

Concomitantemente ao nascimento de regimes supostamente pacíficos e igualitários nos países do “norte” ocorria o genocídio indígena e a brutalidade e violência com a mão de obra escrava nos recém achados territórios coloniais, que serviam para alimentar os mercados e luxos da sociedade europeia, que se satisfazia de uma infinidade de produtos e recursos advindos dessa exploração e violência, que não é difícil afirmar, constituíram a espinha dorsal da construção dessa sociedade moderna (MBEMBE, 2017).

O sistema vigorava a partir de dupla contradição: defendia-se a existência de uma universalidade de direitos, que na prática, porém, restringia-se à parcela da população das Metrôpoles, e, internamente, a contradição entre as conclamadas emancipação e igualdade e a regulação trazida pelo ascendente sistema capitalista, responsável por inovadores processos de desigualdade e exclusão (SANTOS, 2010).

Esses acontecimentos são extremamente importantes, na medida que delinearam meios de opressão através da interpretação do outro (mulher, negro, migrante,

LGBT, etc.) como inimigo a ser combatido:

[...]a rejeição institucionalizada da diferença é uma necessidade absoluta em uma economia baseada no lucro, que precisa de forasteiros como superávit. Como membros dessa economia, todos nós fomos programados para reagir com medo e ódio às diferenças humanas e a lidar com essas diferenças de determinada maneira, dentre três: ignorá-las e, se isso não for possível, imitá-las se acharmos que são dominantes ou destruí-las se acharmos que são subordinadas (LORDE, 2019, p. 240)

Este modo de vivenciar as relações sociais moldaram a modernidade, que foi (e é) marcada pela utilização da violência como política e estratégia para a manutenção e hierarquização do poder e da opressão.

Neste contexto, entendemos que as desigualdades em relação ao gênero enquadram-se neste aspecto, configurando um dos principais vetores de violência e de reprodução de desigualdades, e, portanto, um dos pilares para a manutenção desse sistema.

Isto posto, cabe dizer que gênero, por sua vez, se refere à construção social de desigualdades justificadas pelas diferenças biológicas. Contém em seu âmago relações hierarquizadas de poder, presentes em cada aspecto de nossa sociedade.

O sucesso do ascendente sistema capitalista, por exemplo, se deu às custas de medidas que tiveram consequências nefastas às mulheres. De fato, é possível estabelecer um vínculo direto do fortalecimento da opressão em relação às mulheres aos processos de transformação políticos e econômicos pelos quais passava a Europa na transição para a modernidade, período em que sua posição social sofreu drástica transformação.

A crise demográfica e econômica dos séculos XVI e XVII tornava urgente a criação de uma nova força de trabalho. Para tanto, era necessária a retirada do controle das mulheres de sua função reprodutiva, o que se deu através de uma literal guerra contra as mulheres, a denominada caça às bruxas.

O sucesso da empreitada demandou uma forte demonização da figura feminina, iniciativa que justificou o controle masculino sobre as mulheres, e teve como consequência a limitação destas ao âmbito privado, sua submissão aos homens, e, ainda, o estabelecimento de uma nova divisão sexual do trabalho, com restrição de suas funções ao aspecto reprodutivo e ao cuidado (FEDERICCI, 2017).

A consolidação deste sistema dependeu da atenuação da consciência ou questionamento acerca de seus fundamentos ou de sua existência, posto que teriam o potencial de ameaçar o ideal de ordem sob o qual se sustenta. Assim, a empatia, a sororidade e a união foram veementemente combatidas, posto que ameaçavam as relações dicotômicas

e estigmatizantes que amparam essa política e impedem a compreensão do outro como semelhante e digno dos mesmos direitos e prerrogativas.

Os saberes e posição social de respeito às figuras femininas mais perseguidas à época, ou seja, as anciãs, curandeiras e mulheres com postura de enfrentamento à qualquer aspecto do sistema em vigência trouxe consigo um enfraquecimento do aspecto coletivo das comunidades, trazendo incerteza e desconfiança em relação aos conhecimentos de que antes se recorriam os indivíduos para a solução dos problemas (FEDERICCI, 2017).

Até os dias de hoje, uma das ferramentas que garantem o sucesso de uma sociedade repressora reside na desvalorização do passado e das “lembranças vivas da comunidade”, através da marginalização dos que simbolicamente representam este conhecimento (LORDE, 2019).

Este enfraquecimento do saber e práticas coletivas e muitas vezes de resistência, serviu ao fortalecimento deste novo sistema moderno, que passava a contar com o desenvolvimento do paradigma de racionalismo científico, objetivo e mecânico que deslocou e invalidou a epistemologia orgânica atribuída, simbolicamente, às mulheres (MERCHANT, 2006).

A transição para este novo paradigma moderno amparou a ascensão de valores que a partir de então regeriam o modo de compreender o mundo.

Esta nova perspectiva legitimou importantes acontecimentos históricos, como a Revolução Francesa, ocorrida do final do Século XVIII. Amparada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que rapidamente se alastraram por diversos Estados, a burguesia foi bem-sucedida na empreitada de livrar-se das amarras do absolutismo e ideologias que configuravam obstáculo para o desenvolvimento de seus mercados e crescimento de sua influência e poder político.

Tais direitos, entretanto, não eram destinados a todos. De fato, havia um perfil merecedor, qual seja, o homem, branco, capaz, proprietário, europeu. Tais características, atribuídas à pequena parcela da população, desmascararam o caráter excludente da pretensa igualitária ideologia.

A consequência deste fenômeno foi o encobrimento de demandas outras trazidas por grupos vulnerabilizados que, por não se alinharem à essa nova cultura vigente, passaram a ser marginalizados e mesmo combatidos (SANCHEZ RUBIO, 2018).

Talvez um dos mais emblemáticos deles seja o ocorrido com Olympe de Gouges. Entusiasta da Revolução Francesa e de seus ideais igualitários, Olympe elaborou

um manifesto inspirado na declaração de direitos do homem. Com conteúdo similar, seu documento foi denominado “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, fato indicativo de que não foram atribuídos às mulheres os mesmos direitos então concedidos aos homens (TÁBOAS, 2017)

Com forte engajamento político, Olympe levantava discussões que envolviam desde a libertação dos escravos, até a forma de governo que deveria ser implementada na França após a Revolução (MENDONÇA; PRIMO, 2020). Sua ousadia e coragem foram de fato inspiradoras, mas a distância entre o que se diz e se fala em direitos humanos foi aqui comprovada da forma mais cruel: Olympe foi guilhotinada por suas ideias e ações.

Não por acaso, esta lógica normalizada de *inclusiones abstractas y exclusiones estructurales* (SANCHEZ RUBIO, 2018), foi estruturada, desde seus fundamentos e práticas, de forma a conceber e limitar os direitos humanos à sua esfera individual, principal reivindicação burguesa. De fato, desenvolveu-se um movimento de valorização do indivíduo em detrimento das relações sociais e dos coletivos, que passaram a ser compreendidos como hierarquicamente inferiores (GALLARDO, 2014).

Resta evidente, portanto, que, esta lógica burguesa, ainda dominante, não concretizou a promessa de aplicação integral e universal de direitos.

Com o amadurecimento dos novos regimes políticos advindos deste novo contexto histórico, os Estados passaram a encontrar legitimidade a partir da ideia de Estado Democrático de Direito, ou seja, com respeito às liberdades civis e participação política dos cidadãos.

Ampararam-se, novamente, no discurso de alcance da igualdade entre os indivíduos, cerne da concepção moderna de direitos humanos. Este discurso legitima até hoje, a elaboração de leis e políticas públicas a fim de, pretensamente, materializar o ideal de uma sociedade justa e igualitária.

De acordo com Sanchez Rubio (2014), entre as consequências desta dinâmica está a ocorrência do efeito imobilizante, que traduz o sentimento de conformismo e complacência advindo da ocultação de hierarquias e desigualdades por meio deste imaginário pretensamente emancipador. O fato é que, sob a égide da abstrata teoria de direitos humanos (re)produz-se uma ideologia dominante que privilegia, para a proteção, garantia e concretização de direitos, a utilização de normas e instituições, consagradas então como única alternativa para a garantia destes direitos.

Nestes termos, valores e princípios éticos apenas são reconhecidos como verdadeiros quando discutidos por meio dos instrumentos estatais e/ou judiciais (SANCHEZ

RUBIO, 2014).

Esta estratégia acabou não só por retirar o protagonismo da sociedade civil na busca pela efetivação de seus direitos, mas por reprimir quaisquer manifestações ou lutas por direitos que eventualmente se desenvolvam por vias outras além das institucionalmente reconhecidas (SANCHEZ RUBIO, 2018).

Ocorre que a aplicação integral dos direitos humanos não é possível nos termos defendidos por esta ideologia abstrata, uma vez que impera, em nossa sociedade, lógicas de dominação ou submissão que são não apenas sancionadas, mas reproduzidas pelas próprias instituições que detém o monopólio exclusivo de dizer o direito.

Gallardo (2016) dá um exemplo de como se dá esta dinâmica na prática. Consideremos a existência de violações de direitos relacionada a marcadores de sexo, raça ou idade. A reivindicação pela proteção aos direitos ou pela reparação deverá ser apresentada em um tribunal que possui procedimentos, práticas e decisões permeados também por essas opressões.

Assim, o próprio Estado e o Direito configuram aparatos para a manutenção de uma estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados, caracterizando-se, assim, como obstáculos para o exercício dos direitos humanos (GALLARDO, 2014).

O que é dito e o que é visto no contexto social decorre de sistemas de racionalidade desenvolvidos pelas relações culturais (VILLEGAS, 1989), que, vale dizer, em nossa sociedade são marcadamente androcêntricas, racistas e sexistas. Nesse sentido, o direito, que constitui um desses sistemas de racionalidade, possui um papel de extrema importância, na medida em que, através da linguagem, estabelece diferenças entre o bom e o mal, o lícito e o ilícito, criando “regras e princípios de interpretação reconhecidos como legítimos” (ibidem, p. 33). Isto decorre também de seu “poder nominador”, o que lhe confere não apenas a capacidade de regulação, mas, de fato, de criação e status de realidade às entidades sociais por ele tratadas (SEGATO, 2006).

Nesta mesma linha, Prando E Duque (2016, p.59) entendem que o direito,

seja pelo poder de sua linguagem e seus signos incompreensíveis, seja pela sua força cogente de imposição de sanções a tudo que escapa de seus preceitos normativos por meio de seu aparato simbólico, ele é capaz de designar, criar e instituir lugares e estimular/condicionar performances.

Neste aspecto, na forma como concebido e aplicado em nossa sociedade, contribui para legitimar opressões, e desigualdades, tais como a desigualdade de gênero. Neste caso em particular, a linguagem pretensamente neutra empregada nesse campo é

utilizada para ocultar assimétricas relações de poder entre os sexos (TÁBOAS, 2017), evidenciando que nem sempre justiça e legalidade andam lado a lado.

A verdade é que, sob a égide deste sistema, o direito foi “limitado e reduzido a uma noção de ciência das leis, compostas de normas estatais dotadas de sanção e imperatividade” (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 14). Tanto é assim, que é comum a confusão entre direito e lei.

A lei constitui, em verdade, em um produto do Estado, que em boa parte das vezes, representa os interesses da classe dominante (LYRA FILHO, 2017). Isso significa dizer, portanto, que não necessariamente a legislação conterà, de forma legítima, o direito propriamente dito, que nas palavras de Lyra Filho pode ser conceituado como: “positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da justiça social que nelas se desvenda” (ibidem, p. 101-102).

Convém, assim, que a confusão entre os conceitos se mantenha, na medida em que levam à conclusão de que tanto o direito quanto a lei provêm apenas do Estado, que assumiria exclusivamente o papel de atender às necessidades de seu povo. Esta compreensão favorece uma cultura de passividade, uma vez que desvaloriza os aspectos participativos e sócio históricos inerentes à conquista de direitos.

Não é possível afirmar, assim, que o direito seja um instrumento neutro ou de legitimidade indiscutível. Neste sentido, especificamente no que se refere aos direitos humanos, vale dizer que esta confusão entre direito e norma também ocorre, tendo em vista que estes têm sua validade ou legitimidade frequentemente identificada a partir das normas internacionais (ESCRIVÃO FILHO, SOUZA JÚNIOR, 2016).

É preciso, portanto, atentar-se o restrito alcance destas normas, não apenas no contexto histórico no qual se originaram, mas para o fato de que não são, inclusive formalmente, uma realidade para diversas nações ao redor do globo.

Dessa forma, quando grupos historicamente vulneráveis obtêm a positivação de seus direitos através da promulgação de uma lei, por exemplo, em que pese a conquista que esse marco representa, posto que vivemos sob a égide de um Estado de Direito, é necessário atentar-se ao longo caminho que deve ser percorrido após a conquista do amparo jurídico do Direito que pretendemos exercer e proteger.

Esta afirmação é facilmente comprovada quando se analisa a extensa gama de direitos formalmente garantidos e sua ainda mais extensa e sistemática violação, bem como a frequente existência de normas que se opõem aos valores caros aos direitos humanos.

É importante salientar aqui que não queremos dizer, com isso, que a positividade dos direitos humanos, sua garantia formal, não seja necessária. De acordo com Segato (2006), o reconhecimento legal das reivindicações sociais significa a obtenção de legitimidade no contexto em que estas se inserem. A autora aduz, ainda, que a mera circulação do discurso legal possui o potencial de inaugurar novos estilos de moralidade e o desenvolvimento de sensibilidades éticas, motivo pelo qual devemos valorizar seu caráter pedagógico.

É preciso, contudo, que as ações estatais, a construção do aparato legal e sobretudo sua aplicação ocorra a partir do reconhecimento das contradições e assimetrias existentes na prática jurídica e na própria atuação do estado, posto que decorrentes e intrinsecamente ligadas às próprias relações sociais (PAULON, 1993).

Somente a partir deste reconhecimento das assimetrias será possível a desconstrução de práticas que acabam por reproduzi-las, através da inserção de valores como solidariedade e inclusão.

Nesses termos, para Gallardo (2014, p.64), a eficácia dos direitos humanos depende da

capacidade das mobilizações sociais emergentes de *transferir autonomia e identidade* a partir de suas necessidades sentidas, dar-lhes institucionalidade jurídica ou codificação e projetar (*legitimar*) constantemente tanto suas exigências quanto suas capacidades e institucionalizações no *éthos* ou sensibilidade sociocultural[...]

Este processo reflete exatamente no real fundamento dos direitos humanos, que pode ser encontrado nas lutas e mobilizações promovidas pelos movimentos sociais para transferência de poder. (GALLARDO, 2014). Sua concretização depende, ainda, do respeito ao caráter indivisível destes direitos, ou seja, se algum deles não for garantido, não é possível dizer que os demais o são, pois devem ser compreendidos partes de um todo, não sendo possível a conveniente priorização da garantia de uns sobre outros.

Assim, é importante atentar-se para o fato de que as diversas formas de opressão (seja em relação a gênero, classe, raça ou etnia), estão, desde sua estrutura, intrincadas, de forma tal que se co-produzem, não sendo possível concebê-las separadamente, especialmente ao tratarmos de estratégias para superá-las.

A compreensão crítica dos direitos humanos relaciona-se diretamente à luta das mulheres, e, de forma mais abrangente, a luta pela igualdade de gênero, uma vez que

o compromisso é desvelar promessas abstratas e ilusórias de direitos que acabam, na verdade, por obstaculizar a visualização das reais dificuldades encontradas para a concretização e eficácia desses direitos na prática.

A construção de uma sociedade plural, que reconheça as causas de opressões e discriminações demanda a tomada de consciência da existência de tais obstáculos, o que se alinha integralmente com função do movimento feminista, que consiste em questionar as relações assimétricas de poder estabelecidas entre homens e mulheres, que, em suma, legitimam violações de direitos e inviabilizam o equitativo acesso a oportunidades, em todas as esferas sociais.

Uma das características mais marcantes do movimento, por exemplo, é a crítica ao desequilíbrio e a separação entre as relações públicas e privadas, na medida em que os reflexos das relações desiguais nestas serão, sem dúvida alguma, sentidos naquela. A discussão acerca dessa dualidade é imprescindível para tratarmos da busca pela igualdade, na medida em que “a esfera doméstica, sobretudo as relações familiares, é tomada como dimensão das relações sociais às quais os princípios da justiça não se aplicariam, já que nelas dominariam o afeto” (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 32).

Neste contexto, a teoria crítica traz importantes contribuições para a transformação dessa realidade. Na medida em que desvelamos o *modus operandi* do sistema, ou seja, as ferramentas utilizadas para a manutenção do status quo, a parcialidade que dá o tom à grande parte de nossos diplomas legais, o enfraquecimento da sociedade civil e da legitimidade de suas lutas, podemos ver claramente os obstáculos que deverão ser enfrentados para a superação destas dificuldades.

Aprofundar-se nos estudos de gênero, bem como na análise dos direitos humanos das mulheres, é, em verdade, testemunhar, na prática, a veracidade e pertinência das denúncias contidas na teoria crítica de direitos humanos. Isto porque, sob a justificativa da universalidade, contida em boa parte da teorização usual em torno dos direitos humanos, silencia e legitima-se dimensões de profundos desequilíbrios sociais, que precisam ser observados e discutidos de forma mais detida.

Desta forma, a compreensão dos desígnios da ideologia dominante e das formas como se reinventam são de extrema importância na medida em que torna possível a construção de estratégias para a superação destas desigualdades e efetivação destes direitos, inclusive, mas não apenas, em relação aos Direitos das Mulheres, diretamente relacionado à superação das estruturas de gênero.

2. VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO

Neste capítulo, trataremos brevemente dos efeitos da violência de gênero na vida das mulheres, bem como acerca das principais iniciativas institucionais para coibir esta forma específica de violência no Brasil. Como será possível verificar, ainda há grandes desafios para o avanço nesta área, sobretudo em relação a medidas preventivas relacionadas à educação, que, apesar de previstas nos principais diplomas a seguir elencados, ainda não foram suficientemente implementadas no país.

Por fim, repisa-se a importância de tais medidas para a superação da violência, na medida em que, se abordadas a partir de uma educação emancipadora, poderão promover a autonomia e empoderamento de meninas e mulheres para que possam quebrar o ciclo de opressão.

A violência de gênero, diferentemente das demais formas de violência, é originada na alteridade, a partir das matrizes das relações assimétricas, presente em todos os níveis sociais (BANDEIRA, 2014).

Historicamente, contudo, a concentração das violências advindas desta forma de opressão se dá sob os corpos femininos, motivo pelo qual se optou, neste trabalho, pela análise da violência de gênero e de seus reflexos em relação às mulheres. Para Bandeira (2014, p.460):

A violência contra a mulher constitui-se em fenômeno social persistente, multiforme e articulado por facetas psicológica, moral e física. Suas manifestações são maneiras de estabelecer uma relação de submissão ou de poder, implicando sempre em situações de medo, isolamento, dependência e intimidação para a mulher. É considerada como uma ação que envolve o uso da força real ou simbólica, por parte de alguém, com a finalidade de submeter o corpo e a mente à vontade e liberdade de outrem.

Suas origens e explicações são, até hoje, motivos de intensos debates. Grande parte das teorias feministas, entretanto, compreende a violência de gênero como parte constitutiva e, ao mesmo tempo constituinte ao desenvolvimento, sobrevivência e reprodução do sistema patriarcal².

² Nesta oportunidade, vale resgatar o conceito de “Patriarcado”. Muito utilizado pela ciência política e sociologia, atribui-se o conceito de patriarcado à uma forma originária de exercício de poder por um chefe de família sobre os demais membros ou sobre a comunidade. A autoridade do chefe, em relação aos demais, é ilimitada, tendo este total controle sobre a vida e morte daqueles sob seu comando. O sistema também foi associado a regimes políticos mais complexos, como à monarquia. Com o advento de transformações sociais e políticas e a ascensão de teorias tais como a democrática-liberal, que afasta a necessidade de um monarca protetor e defende a independência e discernimento dos indivíduos, os ideais patriarcais foram

No Brasil, o patriarcado encontrou terreno fértil na colonização brasileira, sendo o modelo de instituição familiar adotado e adaptado às condições sociais do país. Ainda que sua origem anteceda ao vigente sistema capitalista de sociedade, não é possível dizer que aquele tenha sido superado. Em verdade, como modelos de exploração e dominação, testemunhamos na atualidade um imbricamento entre ambos, que se coproduzem e se sustentam mutuamente (NARVAZ; KOLLER, 2006).

A reprodução da violência, potencializada pelo regime patriarcal em vigor, abrange três principais estratégias: sua disseminação na sociedade, o que garante sua naturalização, a partir de comportamentos considerados “normais”; sua legitimação por valores morais religiosos e familiares; e, por fim, a ausência de identificação das condutas, impossibilitando seu reconhecimento e denúncia (SEGATO, 2003).

Todas as formas de controle social têm o seu papel para o sucesso dessa empreitada. Estado, família, igreja e até mesmo escola participam ativamente para a continuidade dessa estrutura (BOURDIEU, 2014), que pode ser encontrada em todos níveis sociais, seja na igreja, com suas representações inferiorizantes do feminino, seja na educação dada às crianças pelos pais, seja nos relacionamentos, profissionais ou afetivos que reproduzem, a todo momento, seja de forma simbólica e sutil, seja pela brutal agressão, a violência de gênero, naturalizando-a.

Este discurso hierárquico e desigual, especialmente nocivo às mulheres, também age de forma a influenciar o comportamento dos homens. Entretanto, o estímulo dado a eles é distinto, vez que incute o ideal de força, virilidade e poder. Desta forma, qualquer ameaça à masculinidade traz consigo tentativas de resgate, manifestadas muitas vezes através da agressão:

A descoberta de métodos contraceptivos e as lutas emancipatórias levaram ao surgimento de uma nova postura feminina, que acabou impondo a redefinição do modelo ideal de família. A mulher, ao integrar-se no mercado de trabalho, passou a cobrar do homem a necessidade de assumir responsabilidades dentro de casa. Essa mudança acabou por provocar o afastamento do parâmetro pre-estabelecido, criando um contexto potencializador para situações de violência, que tem como justificativa a cobrança de possíveis falhas no cumprimento ideal dos papéis de gênero. Quando um não está satisfeito com a atuação do outro quanto ao cumprimento do modelo, surge a “guerra” dos sexos”. (DIAS; REINHEIMER, 2011, p. 195)

alvo de diversas contestações. Entretanto, como denunciado pelas teorias feministas posteriormente, verificou-se que as transformações sociais e teorias falharam em analisar relações assimétricas entre homens e mulheres que produzem, ainda hoje, desigualdades nas mais diversas esferas das relações sociais, motivo pelo qual o conceito ainda é relevante e utilizado para identificar, também, como o poder é exercido por homens em relação às mulheres (AGUIAR, 2015).

A própria violência, portanto, funciona como uma forma de controle social. É encarada com naturalidade, o que constitui um diverso ato de violência, uma vez que torna a vítima impotente e reforça sua legitimação (SAFIOTTI, 1995). É importante ressaltar este aspecto da dominação, uma vez que este desmistifica a agressividade dos homens como algo inerente à sua natureza (TIMM, 2011).

De acordo com Segato (2003), quanto mais sutil for esta violência, maior sua eficácia para manter as memórias da ordem imposta. Neste contexto, para a autora, a forma mais eficiente de controle social e reprodução de desigualdades é o que chama de “violência moral”, constituída pela

[...] coacción de orden psicológico se constituye en el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación. Por su sutileza, su carácter difuso y su omnipresencia, su eficacia es máxima en el control de las categorías sociales subordinadas. En el universo de las relaciones de género, la violencia psicológica es la forma de violencia más maquinal, rutinaria e irreflexiva y, sin embargo, constituye el método más eficiente de subordinación e intimidación (SEGATO, 2003, p. 114-15).

A dinâmica de reificação e institucionalização da violência, proporcionada pela atribuição de papéis familiares que impõem às mulheres subordinação e obediência favorece inércia e submissão das vítimas às situações de violência, que muitas vezes sequer são identificadas como tal (NARVAZ, 2005). Trata-se de forma eficaz de redução da autoestima, confiança e autonomia das mulheres, perpetuando sua subordinação e opressão.

A violência de gênero, nas suas mais variadas formas, age desde a construção da subjetividade, o que traz reflexos nas escolhas afetivas, profissionais e reprodutivas das mulheres. Limita de forma significativa sua liberdade, autonomia e desenvolvimento de potencial criativo e produtivo, na maior parte das vezes de forma imperceptível, o que a torna mais ameaçadora.

Considerando as peculiaridades que envolvem a violência de gênero, é preciso refletir acerca das medidas que devam ser tomadas para sua superação. Será que apenas a punição dos delitos, após sua ocorrência, é suficiente para coibir sua realização? Quão eficaz será um instrumento legal ante uma violência legitimada socialmente?

No Brasil, temos uma legislação específica para tratar de crimes de violência contra a mulher, a Lei Maria da Penha, promulgada em 2006. Desde sua origem, diferenciou-se de outros diplomas legais na medida em que significou um reconhecimento institucional da gravidade da violência contra a mulher, especificamente no ambiente em que

estas se encontravam mais vulneráveis: dentro de casa. Aborda, portanto, uma faceta específica da violência contra a mulher, a violência doméstica.

A lei foi enormemente difundida pelo país, com um número cada vez maior de ajuizamento de processos para o julgamento de crimes desta natureza. A título de exemplo, no ano de 2017, foram propostas 452.988 (quatrocentos e cinquenta e dois mil novecentos e oitenta e oito) ações (CNJ, 2018).

Apesar de tudo isso, testemunhamos um assustador crescimento nos índices de violência. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), houve um aumento de 30,7% no número de homicídios contra mulher de 2007 a 2017. Ao analisar estes números pela cor das vítimas, verificamos que a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 1,6%, enquanto a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9% (IPEA, 2019).

Cabe salientar ainda, a respeito desses dados, que a forma como morte ocorreu fornece indícios de sua motivação. Houve um crescimento, nos dez anos analisados pela pesquisa, de 29,7% nos homicídios contra mulheres ocorridos dentro de suas residências, perpetradas por conhecidos ou íntimos das vítimas (IPEA, 2019). Estas informações correspondem ao aumento no número de feminicídios, conceituado, na legislação penal como homicídios praticados contra a mulher por razões da condição de sexo feminino³, ou seja, por motivações ligadas ao que hoje entendemos por gênero.

O fato é que, apesar do grande avanço formal representado pela promulgação da lei, seu alcance e efetividade encontra obstáculos em diferentes frentes, começando pela própria recepção e tratamento dado à violência contra a mulher pelo Sistema de Justiça:

O protagonismo feminista talvez esteja na base e ajude a compreender a resistência de profissionais do direito – especialmente da magistratura e do Ministério Público – em aceitar a nova lei que se insere no ordenamento jurídico. Ao propor uma legislação inovadora para o tratamento da violência doméstica, o feminismo brasileiro afirma os estudos feministas sobre o tema e disputa com o tradicionalismo jurídico um lugar de fala, ou seja, quem define que temas devem ser abordados e como o sistema jurídico deve tratar a violência doméstica contra mulheres. Dito de outra forma, o feminismo desafia teórica e juridicamente os cânones do ensino do direito e do tratamento jurídico dessa violência (CAMPOS, 2017, p.12).

A resistência do sistema de justiça, somados à falta de estrutura, ausência de

³ Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, art. 121, IV.

humanização no tratamento dados às vítimas, a morosidade dos processos e a revitimização, recorrente nos processos de violência contra a mulher, são apenas alguns dos problemas enfrentados pelas mulheres que buscam ajuda do Estado.

O que é possível apreender a partir de todas estas considerações, é que a cultura de violência ainda é estrutural e predominante em nossa sociedade, e ecoa de forma significativa inclusive na institucionalidade, o que cria sérios entraves à sua superação. Outro aspecto que deve ser observado é o fato de que, mesmo quando os direitos das mulheres são reconhecidos, na maior parte das vezes isto ocorre apenas a partir de sua violação, o que quando se trata de crimes relacionados à violência de gênero pode significar que já é tarde demais, não há mais sujeito a ser protegido, como nos casos de feminicídio.

Percebemos que há, na maior parte das vezes, uma lacuna nas ações desenvolvidas para o combate à violência contra a mulher. Não se discute que a violência física, principal alvo das políticas desenvolvidas, é produto de relacionamentos abusivos não apenas físicos, mas psicológicos, que paulatinamente enfraquecem a capacidade de resistência da vítima (FERNANDES; ARAÚJO, 2020).

Este tratamento, inclusive, é comum a qualquer violação de direitos humanos, como já denuncia Sanchez Rubio (2018). Trata-se a agressão e o homicídio com a penalização do agressor, sem aprofundar-se no que de fato produz a violência. Trata-se o sintoma, não a doença.

É necessária, portanto, a implementação de medidas que possam prevenir a ocorrência de tais acontecimentos, bem como conscientizar e empoderar mulheres para quebrar o círculo de violência. Nesse sentido, considerando o caráter simbólico e cultural desta violência, é fácil concluir que a educação possui o potencial de contribuir na diminuição e, progressivamente na superação da violência de gênero.

Não é à toa que medidas relacionadas à educação em gênero estão presentes nos principais diplomas legais e programas de combate à violência contra a mulher. A seguir, discorreremos brevemente acerca de algumas das principais iniciativas de promoção aos direitos das mulheres no que se refere à educação em gênero adotadas pelo Brasil.

2.1. Marcos da educação em gênero - um breve panorama

O primeiro marco tratado aqui refere-se à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), de 1979, primeiro tratado

internacional que trata de forma abrangente sobre os direitos humanos da mulher, marco simbólico do fortalecimento de uma agenda internacional acerca das questões de gênero, abrindo caminho para diversas iniciativas a serem desenvolvidas nos anos seguintes.

É importante ressaltar, entretanto, o caráter instrumental das previsões contidas no documento. De acordo com Madsen (2008) o fato de a iniciativa, ainda que resultado de demandas sociais, partir de organismos internacionais, resultou no enfraquecimento das reivindicações dos movimentos de mulheres, com previsões marcadas pelo caráter conciliatório, que buscaram distanciar-se de possíveis conflitos nos países signatários. Isso significa dizer que, sobretudo no que se refere ao âmbito educacional, aspectos relacionados à promoção de uma educação emancipatória, crítica que proporcionasse o real empoderamento de meninas e mulheres, não foram inseridos no documento.

São inegáveis, contudo, os avanços proporcionados pela Convenção, que permitiram a definição de objetivos e compromissos inéditos pelos Estados e a construção de uma agenda de elaboração e promoção de políticas públicas para as mulheres.

No Brasil, a Convenção foi assinada em 1981. Porém, foram feitas reservas ao capítulo 16, uma vez que o país ainda não reconhecia a igualdade entre o marido e a mulher (BARSTED, 2011).

Com o processo de redemocratização, a Constituição Federal de 1988 surgiu como um documento jurídico com a capacidade de romper com um sistema legal extremamente discriminatório, fruto da herança patriarcal ainda vigente na sociedade (CAMPOS; CORRÊA, 2007). É nesse sentido a interpretação de Barsted (2011, p. 19):

[...] a cidadania formal das mulheres brasileiras foi completada formalmente com a Constituição Federal de 1988, que aboliu as inúmeras discriminações, especialmente no âmbito da legislação sobre a família, coadunando-se com a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979. Ao reconhecer a igualdade de direitos de homens e mulheres, na vida pública e na vida privada, a Constituição de 1988 incorporou inúmeros outros direitos individuais e sociais das mulheres.

Apesar da tendência mundial de valorização dos direitos da mulher, demonstrada pela elaboração destes documentos, apenas após a Declaração de Direitos Humanos de Viena, em 1993, é que a violência contra a mulher foi expressamente considerada violação de Direitos Humanos (NASCIMENTO, 2012).

Em 1994, foi realizada a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e

Erradicar a Violência Contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará, ratificado pelo Brasil em 1996⁴.

O documento foi especialmente importante por definir, em seu artigo 1º, a violência contra a mulher como conduta baseada no gênero, fato que sublinha o caráter específico desta forma de violência, que esconde aspectos sociais e culturais das relações de poder que permeiam as relações entre os sexos, avançando em relação ao entendimento baseado simplesmente em aspectos relacionados à biologia.

Entre as medidas previstas na Convenção está a modificação dos padrões sociais e culturais, inclusive a partir da formulação de programas voltados ao processo educacional, buscando combater costumes e preconceitos e práticas baseados na premissa da “[...] inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher” (BRASIL, 1996. Art.8º, “b”).

As convenções trouxeram subsídios para a realização da I Conferência Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres, em 2004. As propostas trazidas neste evento embasaram a realização do I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2004).

No que se refere à Educação, uma das previsões mais importantes do Plano foi a inserção, entre as diretrizes, a de “garantir a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos, reconhecer e buscar formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatória”. Entre os objetivos, damos destaque à previsão da “construção social de valores, por meio da educação, que enfatizem a importância do trabalho historicamente realizado pelas mulheres; a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares (BRASIL, 2004, p.10).

Em relação à esta política específica, vale salientar que foram elaborados ainda os II e III Planos Nacional de Políticas para Mulheres (em 2008 e 2013, respectivamente), frutos de conferências municipais e estaduais realizadas em todo o país. Citamos aqui um dos objetivos específicos do II PNPM: “Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 61)

⁴ Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996.

Vislumbrou-se, ainda, o esforço da inserção de políticas relacionadas a inclusão da temática de gênero no primeiro Plano Nacional de Educação, que possui previsões relacionadas à adequação dos materiais didáticos à uma abordagem de gênero e, inclusive, a “eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001, p. 25) e ainda, a inclusão nas “nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes” (BRASIL, 2001).

Importante citar, em relação a este aspecto, mais uma vez a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), principal legislação doméstica relacionada ao combate à violência de gênero. Fruto de intensos esforços de movimentos e organizações de mulheres, a lei já se destaca pelo processo de elaboração e aprovação, marcada por grande participação social e forte pressão e articulação junto aos Executivo, Legislativo e Judiciário para sua concretização.

A lei é considerada uma afirmativa de gênero, trazendo importantes avanços em relação ao combate à violência. Uma de suas inovações, refere-se à abrangente definição das formas de violência doméstica e familiar, que incluem violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

Este aspecto é extremamente relevante, na medida em que, como já exposto, a violência de gênero permeia diversos aspectos de nossa cultura, educação e relações, com impactos que ultrapassam a agressão física.

Neste contexto, destacamos também o caráter multidisciplinar do diploma legal, que prevê medidas de assistência às vítimas, medidas protetivas e programas de recuperação e redução do agressor. Para nosso trabalho, são especialmente relevantes as medidas preventivas, que incluem a previsão de iniciativas relacionadas a educação em gênero, as quais reproduzimos abaixo:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

[...]

V - a promoção e a realização de **campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher**, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

[...]

VIII - a **promoção de programas educacionais** que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o **destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher** (BRASIL, 2006 -grifo nosso)

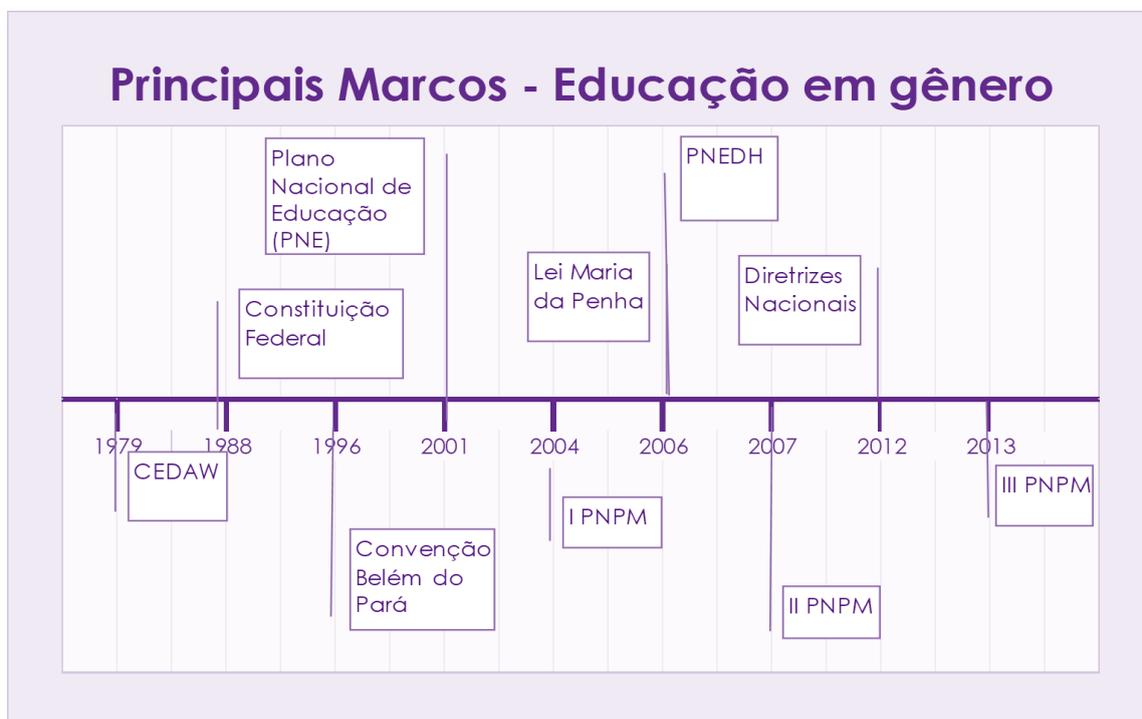
Vislumbramos, na Lei mencionada, destaque especial às medidas preventivas relacionadas à educação, com três previsões expressas, importante indicativo da importância do setor educacional para a obtenção de resultados.

Podemos destacar ainda o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que sublinha a importância da inclusão da temática nos currículos escolares, além do desenvolvimento de estratégias que possibilitem, na educação superior, a “inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa” (BRASIL, 2007, p. 41).

Outros significativos marcos referem-se à homologação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que possui, já entre os princípios norteadores o reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades (BRASIL, 2013); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que preveem a discussão de temas como gênero como meio de promoção dos direitos humanos, por exemplo (BRASIL, 2018).

Elaboramos abaixo um gráfico ilustrando a linha do tempo dos principais marcos normativos e políticas públicas relacionadas à educação e violência de gênero no Brasil, acima expostos:

GRÁFICO 1 – PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO EM GÊNERO NO BRASIL:



Fonte: elaboração própria (2020)

Como é possível notar, não são poucos os documentos que preveem a discussão acerca da problemática de gênero dentro da escola. As medidas previstas vão desde a formação dos professores, adaptação de material didático e inclusão em currículos e diretrizes. Cabe salientar ainda que estas medidas estão previstas em diplomas legais de diferentes naturezas, não apenas naqueles voltados especificamente à área da educação, sinalizando o reconhecimento da importância destas medidas no processo de superação da violência.

Apesar do extenso rol de medidas previstas formalmente, a verdade é que tais previsões ainda não foram suficientemente implementadas na prática, em que pese incansáveis esforços dos movimentos sociais. O fato é que os desafios, sobretudo quando tratamos da área educacional são inúmeros.

Em verdade, o aspecto simbólico e cultural dos moldes de gênero dificulta, e muito, o reconhecimento de sua existência e das consequências de sua propagação, inclusive no que se refere ao âmbito escolar.

A conscientização do papel da escola, representada aqui por seus professores e gestores, da forma como se estabelece a aprendizagem de habilidades e conteúdo, de sua atuação em relação ao contexto social, econômico e político é de fundamental importância para a modificação deste contexto (DIAS, 2014).

Tal nível de conscientização não é fácil obter, entretanto. De início, já encontramos uma primeira dificuldade, qual seja, reconhecer a existência da desigualdade de gênero para a formulação de políticas públicas. Isto se torna especialmente complexo, considerando que configura um real desafio quantificar e diagnosticá-la.

Isto significa dizer que não pode ser encontrada a partir das pesquisas e índices em geral utilizadas na obtenção de diagnósticos para a melhoria educacional, uma vez que as desigualdades de gênero que se desenvolvem na reprodução de papéis impostos socialmente (MADSEN, 2008).

Além disso, por muitas vezes, seus reflexos podem não ser sentidos de forma imediata. Estas desigualdades, em verdade:

[...] estão expressas no processo e no sistema educacional brasileiro de diversas formas e em diferentes níveis. No acesso a diferentes disciplinas e carreiras, na divisão de tarefas dentro e fora de sala de aula entre os/as alunos/as, os/as professores/as, entre os campos disciplinares de ensino/aprendizagem e de estudo, entre a equipe da escola de maneira geral, nos livros e materiais didáticos, nas relações entre os atores da comunidade escolar, na violência presente nas escolas, na representação e na participação política. Estão presentes também na elaboração dos currículos, na escolha de conteúdos e na maneira como esses conteúdos são apresentados e desenvolvidos (MADSEN, 2008, p. 23)

O grande desafio, portanto, é identificar de que forma as estruturas de gênero estão inseridas na realidade dos alunos, inclusive no próprio contexto escolar, local onde muitas vezes a opressão e a violência encontram morada segura. Configura fundamental, também, a identificação das formas em que isto pode afetar na construção de sua subjetividade, a fim de pensar estratégias para sua superação.

Em relação a este aspecto, uma das mais recorrentes medidas previstas, como foi possível verificar a partir da análise dos documentos legais e programas para a promoção de igualdade de gênero mencionados, refere-se, exatamente, à inserção, nos currículos escolares, de temáticas relacionadas à questão de gênero.

Esta é uma das áreas mais importantes ao tratarmos de políticas de gênero, uma vez que a definição do que deve ser ensinado e ser aprendido terá reflexos sociais, considerando que “o currículo fornece poder e o retira, autoriza e desautoriza, reconhece correta ou erradamente grupos sociais diferentes, seus conhecimentos e suas identidades”. (CONNELL, 1994, p. 14).

Tanto é assim, que as principais disputas e interferência de grupos conservadores acerca da educação em gênero referem-se exatamente à implementação do tema nos currículos, como veremos nos capítulos seguintes do presente trabalho.

É importante salientar, entretanto, que este conteúdo deve ser inserido a partir de uma educação emancipadora, a partir da qual seja possível a reflexão acerca das estruturas sociais que impõem opressões e desigualdades à grupos vulneráveis, tais como as mulheres. Insuficiente, portanto, a implementação de tais medidas apenas como “informação”, ou simples repasse de conteúdos no contexto educacional.

De acordo com Guedes e Fonseca (2011), a compreensão da violência de gênero demanda uma análise e promoção da autonomia, imprescindível à superação de limitações que restringem e anulam sua liberdade, tais como as regras sociais que legitimam e mantêm as estruturas de gênero.

De acordo com Stromquist (2015), um dos aspectos chave a serem trabalhados, neste processo, é o empoderamento. Inseparável da ação, o empoderamento pode ser definido como um conjunto de conhecimentos, habilidades necessárias para a compreensão do mundo e sua mudança.

Para a autora, no que se refere especificamente ao empoderamento feminino, é necessário considerar quatro dimensões, que são indissociáveis: econômica, política,

psicológica e de educação, sendo esta última imprescindível para o reconhecimento e superação da opressão:

Knowledge widens people's mental horizons, enabling them to see both larger pictures and more detailed accounts of social phenomena. It plays a critical role in identifying the oppressing groups and the multiple mechanisms available to them for social control. The knowledge needed to counter gender oppression, however, is not general knowledge. It must be knowledge that is pertinent to identifying the conditions of subordination that women experience and exploring how such conditions can be contested. (2015, p.313)

Sardenberg (2009), alerta, entretanto, que “empoderamento” pode ser compreendido e utilizado a partir de concepções distintas, que divergem não apenas em relação a aspectos teórico-metodológicos, mas políticos. De acordo com a autora, é possível reunir tais concepções em duas abordagens principais: de um lado, tem-se o empoderamento pela perspectiva liberal, e de outro, o empoderamento para a libertação.

A abordagem do empoderamento a partir da perspectiva liberal associa-se aos pressupostos neoliberais, tendo como foco a ação para o alcance de interesses individuais. Tal perspectiva, centralizada em aspectos técnicos e instrumentais, retira o caráter político do processo de empoderamento, uma vez que não traz a problematização acerca das estruturas de poder que mantém opressões e exclusões.

A proposta do empoderamento para a libertação, por sua vez, dá ênfase em tais relações de poder, buscando um processo de conscientização e emancipação que, apesar de valorizar o empoderamento pessoal, se fortalece através da ação coletiva e da articulação dos movimentos e organizações de mulheres (SARDENBERG, 2018).

Esta visão alinha-se às propostas de pedagogia crítica, entre as quais destacamos as pedagogias feministas, que apesar da existência de diferentes vertentes, buscam, em última instância, um crescimento individual e coletivo, priorizando processos de formação da identidade e a formação de uma consciência crítica de gênero (SARDENBERG, 2011).

Neste sentido, entendemos tais propostas indissociáveis da educação em direitos humanos. Não apenas porque a violência de gênero, ou a violação de quaisquer dos direitos das mulheres sejam violações de direitos humanos, o que de fato são, mas porque entendemos que educar em/para direitos humanos seja a única forma de trazer sentido, aos alunos, de tudo o que foi abordado até aqui.

Nesta oportunidade, em que pese o amplo leque de conceituações e abordagens possíveis no tratamento dado à educação em direitos humanos, cabe salientar que a perspectiva aqui adotada é a de que a educação em direitos humanos deve contribuir na

construção de uma visão crítica da sociedade, concebendo a importância da participação ativa do cidadão no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, entendemos ser parte da educação em direitos humanos um olhar diferenciado à realidade a nosso redor, buscando a promoção de um empoderamento individual e coletivo, especialmente em relação a grupos vulnerabilizados por processos políticos, econômicos ou sociais, como as mulheres (CANDAU; SACAVINO, 2010).

Um dos principais elementos da educação em direitos humanos, portanto, é a formação do sujeito de direitos. Para Candau Sacavino (2010, p. 123), este aspecto da educação em direitos humanos envolve duas importantes dimensões, a pessoal e a coletiva. Nas palavras das autoras:

A dimensão pessoal se relaciona com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades. A dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença.

A partir de sua concepção crítica, a educação em direitos humanos abarca metodologias que buscam, em suma, a emancipação do indivíduo. Entre elas, podemos destacar a integração de temáticas relacionadas aos direitos humanos nas diversas áreas curriculares, a busca por uma pedagogia que seja coerente entre a teoria e a prática, sobretudo no que se refere aos educadores; a construção do processo de aprendizado de forma coletiva, e estimulando a participação dos alunos para que possam, desta forma, apropriar-se do que foi ensinado a partir de situações concretas, reinterpretando-as a partir de um olhar crítico (CANDAU; SACAVINO, 2010).

É necessária, portanto, a promoção de uma educação para paz (CABEZUDO, 2012) que dê conta de denunciar as formas e os vetores da violência, bem como seu impacto no acesso e exercício de direitos dos indivíduos, de modo a incentivar a construção de um olhar crítico do mundo em que vivemos. Será necessário a aproximação com o outro, de forma a desmistificar ideias preconcebidas e semear empatia e o respeito às diferenças.

Estes esforços necessariamente precisam incluir a formação dos professores/gestores escolares, a adaptação da estrutura e material didático que transmitam, em seu conteúdo, a valorização e o reconhecimento da contribuição da mulher na história e na ciência, a transmissão de valores igualitários, democráticos e empoderadores, bem como o ensino destas temáticas que, assim como qualquer eixo temático relacionado aos

direitos humanos devem ser tratados de forma transversal, de forma que seja incorporado em cada aspecto da prática pedagógica.

Após este breve panorama em relação aos avanços da educação em gênero no Brasil, foi possível perceber que, apesar de dificuldades de implementação, havia se estabelecido, ao menos virtualmente, a necessidade de promoção de medidas na área, afirmação comprovada pela significativa quantidade de iniciativas -nacionais e internacionais- acerca da questão.

Entretanto, as transformações no cenário político brasileiro nos fizeram perceber como tais garantias formais ainda são frágeis. Testemunhamos o crescimento de uma onda conservadora que tem obtido significativos resultados no projeto de desmantelamento de políticas públicas relacionadas à igualdade e diversidade. Verificamos um esforço não apenas para impedir a implementação de políticas já previstas, mas, também, para impedir sua inserção em outros documentos importantes, tais como nos Planos de Educação, movimento que veremos detidamente a seguir.

3. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: EM FOCO OS PLANOS DE EDUCAÇÃO

O reconhecimento do direito à educação ganhou enorme impulso a partir do século XX, sobretudo após a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia das Nações Unidas, em 1948. De fato, o período foi marcado por uma ampliação do acesso escolar, acompanhada do reconhecimento jurídico de sua obrigatoriedade.

É preciso reforçar, entretanto, que assim como os demais humanos formalmente previstos, os princípios e garantias elaborados para sua proteção e exercício estão à uma enorme distância das ações e práticas realizadas para sua concretização. Em verdade, não representam, necessariamente fins dos processos de exclusão que negam ou impedem a efetivação destes direitos (GENTILI, 2009).

No Brasil, a educação foi alçada à categoria de direito fundamental, elencada no rol de direitos sociais previstos no art. 6º da Constituição Federal de 1988. Constitui, em verdade, peça fundamental na ampliação e garantia dos demais direitos sociais. Sua efetividade relaciona-se fundamentalmente às condições de organização e planejamento do Estado brasileiro, que devem levar em conta os limites e dificuldades estruturais locais e regionais (DOURADO, 2013).

O texto constitucional leva em consideração tais desafios, instituindo o regime federativo, modelo que implica a cooperação entre os entes de forma a possibilitar o alcance dos objetivos previstos na Carta Magna.

A real efetivação e proteção aos direitos sociais previstos pode ser obtida, indiretamente, através de políticas públicas. No que se refere ao setor educacional, um passo que se aproximaria de tais pretensões alinhando-se às possibilidades proporcionadas pelo regime federativo seria a implementação do Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação da educação brasileira, bem como do Plano Nacional de Educação, instrumento que contribuiria na construção do Sistema Nacional. Ambos os mecanismos, vale ressaltar, também estão presentes no texto constitucional.

Este complexo processo, porém, está longe de ser linear. Como veremos adiante, a elaboração, planejamento, execução e avaliação de políticas públicas, inclusive e especialmente as políticas públicas educacionais, refletem um projeto de sociedade que nem sempre se alinha à erradicação das desigualdades, constituindo um processo permeado de contradições.

Neste capítulo, faremos um panorama da construção das políticas públicas educacionais no Brasil, partindo do marco representado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que representaram um crescente movimento de reivindicações em prol da transformação da realidade brasileira. Neste contexto, a criação de um Sistema Nacional de Educação, bem como do Plano Nacional de Educação foram –e ainda são - considerados instrumentos essenciais ao desenvolvimento e ampliação da garantia à educação no Brasil.

Em seguida, abordaremos o processo de criação e aprovação dos dois Planos Nacionais da história brasileira, sendo que o último, aprovado através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, ainda encontra-se em vigor. No que se refere especificamente ao plano ainda em vigência, analisaremos a forma como a temática de gênero e diversidade se inseriram neste processo, incluindo as polêmicas que culminaram em sua exclusão do texto legal, e, conseqüentemente, no considerável enfraquecimento das políticas educacionais relacionadas ao tema, em todo o país.

3.1 Políticas públicas educacionais e o Sistema Nacional de Educação

Políticas públicas representam as ações tomadas pelo Estado para a construção de um projeto de sociedade inserido em um contexto histórico e político específico (AZEVEDO, 1997).

De acordo com Paula Cavalcanti (2007, p.26), as políticas públicas refletem

[...] um curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expressada no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos.

Para Ball (2006), a compreensão de política inclui dois aspectos: política como discurso e política como texto. Na primeira concepção, o autor aduz que as políticas traduzem disputas por reestruturação, redistribuição ou interrupção do poder.

O exercício deste poder está refletido na verdade produzida pelo discurso. Nesta compreensão, não se trata apenas do que é dito, mas quem diz, onde e com que autoridade.

As construções de determinados discursos são construídas e legitimadas, enquanto que outros, diferentes e representando outros grupos e demandas, são excluídos.

A política como texto, por sua vez, representa a codificação do processo de compromissos inseridos nas micropolíticas existentes nas articulações de grupos que representam diferentes interesses, e nos processos parlamentares e de formulação legislativa.

A partir de tais reflexões, verifica-se que uma das características mais importantes das políticas públicas, refere-se exatamente à sua intrínseca relação com o poder social, na medida em que a definição, construção e concretização de determinada política materializam a distribuição do poder social entre diferentes forças, ou sua preservação por determinados grupos (GOMES, 2011).

O desenvolvimento das políticas públicas insere-se, portanto, em uma complexa arena de disputas entre diferentes interesses, dinâmica em que, contudo, nem todas as forças sociais que buscam intervir e participar deste processo serão consideradas como legítimas, ou terão influência suficiente para se fazer ouvir.

Neste contexto, a construção de políticas educacionais figura entre os mais almejados alvos para a consolidação do poder social, uma vez que a escola e os processos educativos lá desenvolvidos, materializam as representações sociais, os valores e símbolos de determinado projeto de sociedade, contribuindo de forma significativa para seu florescimento e sedimentação (AZEVEDO, 1997).

Portanto, as políticas públicas, e em especial, as políticas públicas educacionais, configuram uma “alocação autorizada de valores” (KOGAN, 1975) que não são, e nem poderiam ser, neutros. De fato, as políticas não apenas se inserem nos padrões de desigualdades, mas são afetadas e influenciadas por elas.

Com o advento da modernidade e a ascensão das sociedades capitalistas, marcadas pela transformação do processo de produção, passou a imperar a lógica de mercado. Uma das consequências desse novo paradigma, de acordo com Saviani (2014a), consistiu na conversão do saber de potência espiritual (intelectual) em potência material, representado pelo saber científico e sistemático. Esta concepção teve grande influência no processo educativo, que passou a ser promovido à luz de tais valores, de forma institucionalizada e sistematizada.

No Brasil, uma maior atenção ao setor educacional, evidenciado pelo desenvolvimento de políticas educacionais, passou a tomar forma a partir da década de 1930. Até este período, a educação, no Brasil, não era uma prioridade.

Sendo um país amparado em uma economia predominantemente agrícola para a qual não se necessitava nada além de técnicas rudimentares, e, portanto, prescindia de mão de obra qualificada para desenvolver-se, a educação não era um fator decisivo. Consistia, de fato, em um privilégio das elites oligárquicas e funcionava apenas para atender ao interesse da aristocracia pelo consumo da cultura europeia e/ou como instrumento de preparação para carreiras liberais (ROMANELLI, 1986).

Entretanto, o início do século XX foi marcado por inúmeros fatores econômicos, sociais e políticos internos e externos que estremeceram os alicerces que mantinham esta estrutura, a começar pela transição do modo de produção capitalista, que entrou em seu estágio industrial.

No país, a industrialização ganhou impulso a partir da eclosão da primeira guerra mundial. O conflito alterou a dinâmica interna, a começar pela impossibilidade de importação de produtos manufaturados, o que forçou o investimento na diversificação da indústria nacional. Entretanto, o ascendente modelo industrial de produção demandava condições mínimas de instrução da mão de obra, e o Brasil era, até então, um país de analfabetos, o que significava um considerável entrave às reformas pretendidas (LEMME, 2005).

Com o fim da guerra, o país vivenciou um significativo movimento migratório advindo sobretudo de países que ingressaram em grave crise econômica, fenômeno que, somado à já crescente migração interna sentido campo-cidade, contribuíram para o desenvolvimento de uma abrupta e desordenada urbanização. O fato é que não havia, nas cidades, estrutura que suportasse a crescente demanda por serviços públicos, o que, somado à influência das ideias sociais e ideológicas trazidas pelos imigrantes, contribuíram para a crescente insatisfação da população.

Tais tensões deram fôlego à movimentos sociais e militares que se opunham ao monopólio das oligarquias rurais e que acabaram por desencadear a bem-sucedida Revolução de 1930, que marcou o fim da Primeira República, o enfraquecimento do poder das oligarquias e a posse de Getúlio Vargas como chefe do governo revolucionário provisório.

Todas estas transformações influenciaram significativamente o setor educacional, o que é possível verificar com o crescente número de reformas ocorridas na área em diversas unidades da federação, já a partir da década de 20.

As reivindicações surtiram efeito, e, ainda em 1930 foi criado o Ministério da

Educação e Saúde⁵. Em 1931, ocorreram outros dois grandes importantes marcos para o setor educacional: a criação do Conselho Nacional de Educação⁶ e o Estatuto das Universidades Brasileiras⁷. Além destas regulamentações, destacamos outra importante iniciativa, que se tornou símbolo deste progressivo movimento: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, produto da IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela recém-criada Associação Brasileira de Educação, que reunia intelectuais que buscavam melhoras na precária e excludente estrutura educacional (LEMME, 2005).

O documento, elaborado por Fernando Azevedo e assinado em 1932 por 26 educadores, clamava pela reconstrução educacional do país, que deveria ser orientada por pelos princípios da função essencialmente pública da educação, da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação (SAVIANI, 2014b).

No que se refere especificamente à política educacional, de acordo com o Manifesto, esta deveria orientar-se pelos princípios da unidade, representando o potencial da educação ao desenvolvimento máximo das capacidades humanas, a partir de uma nova proposta de política educacional que promova transformações estruturais no sistema educacional; pelo princípio da autonomia, indicando que a educação deve estar fora do alcance de intervenções e interesses políticos; e a descentralização, sinalizando que a responsabilidade de promoção da educação pertence a todos os entes federativos, aos quais devem ser atribuídas responsabilidades para o desenvolvimento do setor, atentando-se para as especificidades de cada região, ainda que a partir da coordenação da União a partir da instituição de um projeto em comum a todo o país (SAVIANI, 2014b).

Os esforços empreendidos culminaram na inserção do tema na legislação, inclusive com a previsão de vinculação orçamentária para o desenvolvimento de sistemas educacionais, tal qual ocorreu na Constituição de 1934, que previu diversas outras importantes medidas, tais como a gratuidade do ensino, a fixação do Plano Nacional de Educação e representou importante avanço no movimento pela descentralização do ensino ao prever a competência dos estados e Distrito Federal para a organização dos sistemas educativos (ROMANELLI, 1986).

A vitória, entretanto, não foi duradoura. Em 1937, com o golpe de estado varguista e a instalação do Estado Novo, diversas das medidas previstas não foram implementadas. O novo cenário político foi marcado pela nova Constituição, também em

⁵ Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930

⁶ Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931

⁷ Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931

1937, que teve entre suas características um tratamento muito mais restrito e superficial à educação.

Inegável, porém, que houve avanços significativos no período no que se refere às oportunidades educacionais. É necessário assinalar, entretanto, que estas iniciativas se inseriram em uma sociedade marcada por forte estratificação social, não alterada pelas reformas implementadas. De fato, as mudanças ocorridas foram principalmente quantitativas (ROMANELLI, 1986).

A retomada de medidas para o desenvolvimento do planejamento educacional voltou à agenda governamental apenas no período de redemocratização, no fim da segunda guerra mundial. O principal marco legal desta retomada, entretanto, só ocorreu em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases⁸, que desencadeou no primeiro Plano Nacional de Educação. Mais uma vez, contudo, a concretização das medidas foi prejudicada, desta vez pelo golpe militar de 1964 (AZEVEDO, 2015).

O planejamento educacional voltou à pauta no Brasil ainda no período da ditadura militar, imposta após o golpe. Em relação a este, cabe ressaltar que foi possibilitado por uma aliança compactuada pelas elites econômicas e militares, ameaçadas pelas ideologias que permeavam as reivindicações das classes trabalhadoras e que se aproximavam de forma incômoda aos ideais socialistas, o que poderia atrapalhar o processo de modernização capitalista em curso no país (ZARDO; SOUSA, 2016).

É importante lembrar, à esta altura, que estes acontecimentos se inserem no contexto histórico da guerra fria (1947-1991), cenário que influenciou o planejamento implementado neste período no Brasil, inclusive considerando a aproximação do governo militar com os Estados Unidos. As reformas promovidas no país, neste período, foram orientadas pelo tecnicismo, que proporcionaria uma educação mais produtiva e eficiente. Tais pretensões, assim, seriam alcançadas através da instauração de uma política elaborada por uma gestão centralizada e técnica, norteadas por ideais liberais.

O desenvolvimento econômico, nos moldes pretendidos, não seria possível sob a égide de um regime democrático, uma vez que a deliberação, discussão e fiscalização das medidas tomadas pelos tecnocratas retardaria e/ou impediria o alcance da modernização almejada. A solução para tais obstáculos foi a institucionalização da ideologia tecnicista, movimento possibilitado e amparado pela supressão de liberdades e repressão

⁸ Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

a qualquer forma de oposição (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008).

Neste projeto, a educação possuía papel de destaque, vez que configurava ferramenta imprescindível ao sucesso desta empreitada. Isto porque, à luz de teorias como a do capital humano, desenvolvida pelo americano Theodore W. Schultz, a educação estaria diretamente relacionada com a economia, uma vez que seria o instrumento que proporcionaria a produtividade necessária ao seu desenvolvimento.

O planejamento educacional promovido no período e a realização de reformas no setor, tais como Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu a reforma universitária e a Lei de Diretrizes e Bases⁹, que definiu a unificação do antigo primário com o ginásio e determinou a profissionalização compulsória no 2º grau, portanto, inseriam-se nesta proposta, buscando atender às necessidades de modernização almejadas pelo governo militar, que exigiam, para sua consolidação, uma mão de obra qualificada.

Ainda na década de 1970, o modelo capitalista entrou em crise, o que trouxe transformações na estrutura do estado que impactaram expressivamente as políticas sociais.

Com o setor educacional não foi diferente. Até então, o modo de produção era alimentado por um modelo padronizado e em larga escala, o que demandava um extenso contingente de trabalhadores, mão de obra que era, por sua vez, reproduzida e financiada pelo estado, que se encarregava de promover políticas sociais à população (DURLI, 2008).

Contudo, o avanço científico e tecnológico, visível sobretudo a partir da década de 1970, com o progresso na área das telecomunicações e informática, impôs transformações ao modo de produção, que passou a ser, em grande medida, informatizado e automatizado, o que impactou a quantidade e divisão do trabalho, além das exigências no que se refere à qualificação profissional.

Tais readequações incluíam o enfoque na educação básica, fortalecendo a bagagem de conhecimentos gerais. Estas medidas garantiriam uma mão de obra capaz de ajustar-se às eventuais mudanças no processo produtivo.

Tais mudanças, que atingiam o mercado, a produção e o Estado, foram amparadas por teses neoliberais, responsáveis pela construção de ideologias que por sua vez eram propagadas e reproduzidas através da educação, setor estratégico para a legitimação

⁹ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

e amparo dos interesses hegemônicos.

Neste aspecto, é importante ressaltar o protagonismo dos organismos multilaterais tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM), entre outros, neste processo de consolidação ideológica do paradigma neoliberal, como demonstra Durli (2008, p. 34-35) ao tratar de algumas das iniciativas do Banco Mundial orientadas para este fim:

[...] Sua “colaboração” mais expressiva refere-se à assistência técnica em matéria de educação e à produção de referencial de pesquisa educativa em âmbito mundial. As ideias produzidas e veiculadas pelos intelectuais ligados ao BM constituem-se em ferramentas poderosas para dar forma às políticas de sustentação da nova ordem desejada pelo capital. Tais construções teóricas são concebidas a partir de indicadores econômicos com a intencionalidade de demonstrar a eficácia e eficiência dos sistemas de ensino, assemelhando a escola à empresa. Articulados à racionalidade do mercado, os resultados das pesquisas embasam propostas concebidas em âmbito internacional traduzidas em pacotes de orientações e aplicadas às reformas educativas em realidades muito diversas, com o anunciado objetivo de “melhorar a qualidade e a eficiência da educação.

Com o amparo ideológico por estes organismos multilaterais, instaurou-se uma agenda de vinculação ao crescimento econômico e processo produtivo à educação e promoção do conhecimento. Somada a esta concepção, alinha-se um discurso de incapacidade de gestão estatal, da qual adveio o suposto fracasso da pública escolarização, levando à inevitável conclusão de que esta deveria ficar a cargo do setor privado (LIBÂNIO; OLIVERA, et al. 2005).

Concomitantemente a este processo e amparada por ele, desenvolvia-se a internacionalização da economia, termo que se refere à uma integração e concentração de capital entre grupos econômicos que transcendeu regimes econômicos nacionais e regionais e sua regulação. A ocorrência deste fenômeno concedeu a estes grupos muito mais poder e influência nos projetos políticos e econômicos dos Estados (DURLI, 2008).

A adequação a este novo paradigma representou, portanto, maior autonomia ao mercado e minimização do papel e intervenção estatal, marcadas pelo crescente número de privatizações nos setores anteriormente sob a responsabilidade do Estado e pela progressiva deterioração de mecanismos de proteção e políticas sociais.

No Brasil, associado a este contexto, somou-se o processo de redemocratização a partir do final da década de 1980, caracterizado por fortes reivindicações populares pela defesa de direitos humanos e pelo direito à educação. Este fato impôs aspectos igualitários ao paradigma liberal vigente, e contribuiu para a instauração de mecanismos de

proteção social e reconhecimento e defesa de direitos humanos, entre eles, a própria educação, como é possível verificar pela promulgação da Constituição Federal de 1988, em que

[...] a educação se torna o primeiro dos direitos sociais (art. 6º.), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, torna-se princípio de toda a educação nacional (art. 205-214). O texto constitucional reconhece o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência, sem abrir mão do princípio da igualdade (CURY, 2008, p.1195)

Refletindo as aspirações democráticas e de reconhecimento e defesa de direitos, diversas importantes medidas relacionadas à educação foram inseridas na Carta Magna, tal qual a implementação de um Sistema Nacional de Educação, instituído como público, autônomo e dotado de normas próprias e cogente aos demais entes federativos, e do Plano Nacional de Educação, importantes ferramentas ao planejamento educacional.

A crescente influência do modelo neoliberal, entretanto, diluiu a força das recentes conquistas, sobretudo no que se refere aos direitos sociais. As definições de políticas públicas sociais seriam inevitavelmente orientadas a partir da perspectiva econômica. Tal constatação pode ser evidenciada quando da análise das reformas implementadas a partir da década de 1990 no Brasil.

Em relação ao setor educacional, as reformas iniciaram-se já no Governo Collor de Mello e alinharam-se às Conferências Internacionais ocorridas no período, tal como a Conferência de Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, na Tailândia (1990). Estes eventos realizados por organismos multilaterais que, como já explanado, buscavam orientar os países ao caminho neoliberal (JACOMELI, 2011).

Tais reformas, contudo, tomaram maior impulso a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, que passa a tomar medidas concretas em relação ao setor educacional a partir de 1996. A primeira delas refere-se à aprovação da emenda constitucional nº 14, de 12 setembro de 1996, que altera alguns artigos da Carta Magna relacionados à educação, com iniciativas orientadas à erradicação do analfabetismo e fortalecimento do ensino fundamental.

Entre as previsões, está a definição de responsabilidades às esferas do poder público no que se refere à oferta de ensino; a inclusão, entre os princípios constitucionais,

da inclusão da aplicação do percentual mínimo das receitas provenientes de impostos¹⁰ federais na “manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde”¹¹; bem como a criação do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF), para a manutenção do financiamento da educação, regulamentado ainda naquele ano pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Outra medida de destaque tomada ainda no ano de 1996 foi a aprovação da pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹², que instituiu a educação básica como direito da cidadania e dever do Estado, representando importante avanço no que se refere ao direito à educação.

Em relação a este diploma legal, cabe notar, contudo, que constitui um documento que marca as estratégias do Estado no que se refere especialmente à política educacional do período, marcada pela interferência estatal no processo de elaboração de leis e apresentação de projetos substitutos elaborados pelo próprio poder executivo.

Estas iniciativas refletem no produto final da lei, considerada, de acordo com Hermida (2012), como uma versão “mínima” do que deveria abranger um projeto de educação nacional.

Em relação ao conteúdo da lei, destaca-se a descentralização de diversas responsabilidades estatais, delegadas à sociedade e aos municípios, ficando a cargo da União medidas acerca da definição de currículo e avaliação (LIBÂNEO; OLIVERA, et al. 2005). Esta descentralização, entretanto, não foi realizada considerando as heterogêneas realidades e condições de implementação de cada ente federativo, o que acarretou em grande desigualdade no que se refere à execução de tais atribuições determinadas pela legislação (JACOMELI, 2017).

Cabe salientar ainda, em relação à A LDB, que o diploma, em obediência às previsões constitucionais, inseriu a regulamentação do Sistema Nacional de Educação e do instrumento para sua efetivação, o Plano Nacional de Educação.

Considerando as previsões legais, a sociedade civil se se organizou para a elaboração da proposta do primeiro Plano Nacional de Educação, com iniciativas que

10 De acordo com Saviani (2008), esta previsão constitucional de vinculação de recursos foi facilmente contornada através da criação de novas fontes de receita sem a utilização do termo "imposto", bastando este artifício para que não ocorresse a vinculação, tal como ocorreu com o COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), por exemplo.

¹¹ Art. 34, alínea “e”,

¹² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

incluíam a realização de eventos para discussão e estudos, tais como o I e II Congresso Nacional de Educação (CONEB), ocorridos em 1996 e 1997 respectivamente (HERMIDA, 2012).

A aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação, porém, deu-se apenas em 2001, como metas para a educação nacional a serem alcançadas no período de dez anos. Como veremos adiante, porém, o Plano efetivamente aprovado, e consequentemente sua execução, ficaram aquém do esperado, não atendendo integralmente às demandas sociais.

Em 2002, foi eleito para a presidência Luiz Inácio Lula da Silva, fato que trouxe consideráveis mudanças na orientação política do projeto de governo, sobretudo no que se refere às políticas sociais, afirmação que pode ser comprovada quando da análise das medidas realizadas para a educação.

Em 2004, por exemplo, alinhando-se às demandas de movimentos sociais, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹³.

Sua missão consistia na ampliação de políticas aos grupos historicamente invisibilizados, que recebiam tratamento secundário no desenho e implementação de políticas públicas que possuíam, até então, caráter predominantemente universalista. De fato, hierarquias de classe, gênero e raça foram expressamente mencionadas no primeiro relatório de gestão do órgão (CARREIRA, 2015).

Outras conquistas importantes no período relacionadas ao tema de diversidade foi a criação Secretarias de Políticas para Mulheres, que impulsionou, além de diversas outras medidas, programas de formação docente Gênero e Diversidade na Escola e de formação de gestores e servidores públicos Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça.

O enfrentamento de desigualdade e reconhecimento de diferenças também esteve presente na formulação de uma das principais iniciativas do Ministério da Educação na gestão do presidente Lula: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em conjunto com Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁴, em 2007.

O plano consistiu em um conjunto de medidas voltadas à educação básica, alfabetização e educação continuada, ensino profissional e tecnológico e ensino superior, como bem sintetiza Dulce Voss (2011, p. 47):

¹³ Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004

¹⁴ Regulamentado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007

O PDE constitui-se num conjunto complexo de programas e ações governamentais que instituiu diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Tais reformas criam mudanças nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituem o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Um dos instrumentos de gestão elaborado para fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados contidos no PDE foi o Plano de Ações Articuladas (PAR), que permite a transferência de recursos (técnicos e financeiros) para todo o país.

O PDE foi alvo de algumas críticas, tais como a falta de participação da sociedade civil em sua elaboração, e resquícios da concepção que associa a educação à lógica de eficiência, em uma tentativa de alinhar-se ao movimento internacional de globalização, aspecto indicado, entre outras coisas, pelo caráter gerencial do projeto (VOSS, 2011).

De acordo com Saviani (2007), entretanto, é inegável os avanços representados pela proposta, que acertou ao instituir uma assistência contínua e sistematizada aos entes federativos, sobretudo no que se refere aos recursos financeiros.

Além disso, ao inserir o tema da qualidade da educação e estabelecer metas concretas ao seu alcance, assumiu uma postura de responsabilidade e compromisso no que se refere ao setor educacional.

Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro, que acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, com diversas previsões relacionadas ao ensino que vieram reforçar o projeto educacional. Entre elas, está a fixação da obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro até os dezessete anos de idade; a duração decenal dos planos de educação, além da reiteração da cooperação entre a União e os entes federativos, com o objetivo de garantir sua universalização e qualidade da educação (FAREZENNA, 2012).

Outra iniciativa que sinaliza a promoção de políticas educacionais buscando a construção de um Sistema Nacional de Educação, à luz dos projetos propostos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi a retomada da realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Esta iniciativa foi de especial importância na construção de políticas relacionadas à pauta de diversidade, na medida em que significou a construção de um espaço democrático que possibilitou a ampla participação de diferentes grupos, que foram ouvidos não apenas em relação a propostas para a elaboração de novas políticas, mas em relação a lacunas existentes nas ações já implementadas, tal como ocorreu em relação às demandas relacionadas às mulheres, LGBT, igualdade racial, pessoas com deficiência, entre outros (CARREIRA, 2015).

A edição de 2010 da CONAE teve como eixo estruturante o próprio desenvolvimento do Sistema Nacional. Entre os resultados que simbolizam este esforço foi a elaboração do projeto de lei para a criação do Plano Nacional de Educação, um dos instrumentos de concretização do Sistema Nacional.

Uma das previsões do documento final da Conferência, está o estabelecimento de um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com a repartição de responsabilidades e competências específicas à cada um dos entes federativos, com objetivo final de promoção de uma educação pública, obrigatória, universal e gratuita, à luz da compreensão da educação como direito a ser alcançado através da ação estatal (SAVIANI, 2010).

Nesta oportunidade, cabe salientar que existem diversas discussões acerca da concepção de um Sistema Nacional de Educação.

Uma delas, refere-se à suposta incoerência da construção de um Sistema Nacional em um Estado de regime federativo como o Brasil, no qual cada um dos entes é conferido competências legalmente instituídas e autonomia em relação aos demais de forma a resguardar a diversidade existente eles.

No que se refere a este entendimento, entretanto, cabe algumas considerações. Primeiramente, é preciso assinalar que a autonomia concedida pela Constituição Federal aos estados e municípios não pode ser confundida com isolamento. Este movimento culminaria na manutenção das deficiências locais, e, portanto, resultaria em mais um obstáculo à garantia do direito à educação (SAVIANI, 2014).

Além disso, é exatamente na heterogeneidade que encontramos a explicação para a necessidade de implementação de um Sistema de Educação nos termos previstos pela Constituição de 1988, uma vez que distanciamento existente entre as capacidades institucionais e a realidade socioeconômica entre municípios e estados de cada uma das regiões do país, consiste exatamente em um dos fatores capazes de explicar o desequilíbrio no que se refere ao acesso e qualidade de educação (ABRUCIO; SEGATTO, 2014).

Em verdade, a própria forma como o texto legal foi construído indica a intenção de articulação e cooperação, como indica Cury (2002):

[...]a Constituição, ao invés de criar um sistema nacional de educação, como ofaz com o sistema financeiro nacional, com o sistema nacional de emprego ou como o faz com o sistema único de saúde, opta por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211) cuja articulação mútua será organizada por meio de uma engenharia consociativa de e articulada com normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. A insistência na co-operação, a divisão de atribuições, a assinalação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indicam que, nesta Constituição, a aceção de sistema dá-se como sistema federativo por colaboração tanto quanto de Estado Democrático de Direito (p. 173)

Assim, a implementação de um Sistema Nacional de Educação adequa-se perfeitamente a um Estado de regime federativo, como o Brasil.

A ideia, portanto, tal qual a própria noção de sistema implica, é a conjunção destes diferentes elementos - neste caso, a união, os estados e municípios – articulados, de forma a construir e participar conjuntamente no desenvolvimento e promoção da educação, preservando-se o grau de autonomia e as especificidades de cada um dos entes federativos.

Assim, em 2010, o Projeto de Lei com a proposta do Plano Nacional de Educação que articularia no Sistema Nacional de Educação, iniciou seu longo e tortuoso processo de tramitação no Congresso Nacional, sendo aprovado apenas quatro anos depois, conforme veremos a seguir.

Ainda em 2010, pela primeira vez na história brasileira, uma mulher foi eleita à presidência: Dilma Rousseff. Tal fato inédito e representativo do avanço das lutas em prol da igualdade de gênero foi paradoxalmente acompanhado pelo enorme crescimento de parlamentares conservadores eleitos, fato que se mostraria de grande importância ao desenrolar dos acontecimentos que marcaram a gestão da presidenta.

Em relação às políticas educacionais, e tendo como ministro da educação Fernando Haddad, já no início do mandato de Dilma, em 2011, foram criadas duas novas Secretarias: a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE (CARREIRA, 2015).

Esta última, cabe salientar, também buscou atender às reivindicações da CONAE, que propôs a criação de um órgão que coordenasse a instituição do Sistema Nacional de Educação. Tal demanda, portanto, foi materializada através da criação¹⁵ da SASE.

¹⁵ Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011

A atuação da Secretaria¹⁶ contribuiu para estimular a colaboração entre os entes federativos e a criação de uma rede de assistência na elaboração, monitoramento e avaliação dos planos de educação (GROSSI JÚNIOR; ALCANTARA, et.al, 2017).

Neste ano também ocorreu a incorporação da Secretaria de Educação Especial pela SECAD, que passou a se chamar SECADI¹⁷. Com isso, as questões relacionadas à inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica e superior passaram a ser consideradas afeitas às políticas de diversidade.

O período foi marcado por diversas tensões em relação à gestão da Secretaria, a começar pela diminuição de espaços de diálogo com os movimentos sociais e mudança do quadro do órgão, que passou a priorizar perfis mais executivos.

As maiores dificuldades, entretanto, relacionaram-se às polêmicas envolvendo as ações da Secretaria, como ocorreu com a distribuição de materiais educativos do Programa Escola sem Homofobia, polêmicas que significaram o recuo do governo federal em relação à implementação de políticas relacionadas à promoção e defesa de direitos sexuais e reprodutivos, como veremos mais detidamente a seguir (CARREIRA, 2015).

Tais acontecimentos, somados ao adiamento da CONAE de 2014, inicialmente prevista para fevereiro de 2014, enfraqueceram a agenda educacional em um momento crucial para a educação, qual seja, o processo de aprovação do II Plano Nacional de Educação, mecanismo fundamental à materialização de políticas educacionais, como veremos a seguir.

3.2 Planos Nacionais de Educação: materialização do direito à educação?

O Plano Nacional de Educação está previsto no artigo 214 da Carta Magna, como ferramenta de articulação do Sistema Nacional de Educação e possui como objetivos: a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e

¹⁶ Em relação a este órgão, cabe aqui um parêntese: Entre as primeiras ações do governo Jair Bolsonaro, após assumir a presidência em 2019, foi a extinção da SASE, apesar da grande contribuição proporcionada por suas iniciativas. De acordo com o decreto que determinou sua extinção, suas competências seriam alocadas à Secretaria de Educação Básica (SEB). Após a mudança, ainda não ficou claro se será dada continuidade aos trabalhos realizados pela SASE, e como esta transição deverá ocorrer (DAHER, 2019).

¹⁷ Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011

tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Para Cury, um plano pode ser entendido como “[...]um programa de realizações para ser cumprido e executado em um certo período (definição cronológica), dentro de objetivos a serem atingidos e para os quais se pleiteiam os meios, inclusive pecuniários, necessários para a implementação adequada” (1998, p. 164). É, portanto, mecanismo utilizado para a concretização do planejamento.

Entretanto, apenas em 2001 o Plano Nacional de Educação foi instituído legalmente, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com vigência decenal de 2001 a 2010, com a previsão de diretrizes e 295 objetivos e metas relacionadas a todos os níveis de ensino.

O Plano representou um importante marco para a política educacional brasileira, na medida em que foi o primeiro a dar cumprimento às disposições contidas na Constituição Federal e possuir força de lei (DOURADO, 2016).

Além disso, é importante salientar que representou um esforço inédito de continuidade às políticas educacionais, uma das maiores dificuldades no setor, considerando as disputas de interesses e de concepções pedagógicas presentes na construção de políticas públicas no setor educacional.

Tais dificuldades podem ser facilmente traduzidas no próprio processo de aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação. Duas propostas foram submetidas ao Congresso Nacional, sendo uma delas oriunda do próprio poder executivo nacional, e outra de autoria da sociedade civil organizada, com ampla participação social. As propostas continham conteúdo e objetivos tão distintos, que é razoável dizer que representavam diferentes e mesmo incompatíveis projetos de sociedade. Neste caso, a disputa de interesses teve resultado evidente: pelo menos dois terços do texto aprovado, incluindo objetivos e metas alinhavam-se ao projeto de lei de autoria do poder executivo (SOUZA, 2014).

Desta forma, diversas medidas previstas no projeto de lei, que constituíam demandas concretas da sociedade, não foram vislumbradas na norma aprovada, tal como a instituição do Sistema Nacional de Educação, do Fórum Nacional de Educação, e ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB, por exemplo (DOURADO, 2016). O plano aprovado, em verdade, trouxe avanços que se restringiram, em grande medida, ao aspecto formal, com diversas lacunas que obstaculizaram a concretização das metas e objetivos, e, portanto, a possibilidade de sua bem-sucedida exequibilidade.

Entre as falhas apontadas, está a quantidade excessiva de objetivos e metas, que impunham consideráveis obstáculos à sua implementação. A isto, adiciona-se a ausência de previsão de mecanismos de financiamento para implementar as metas aprovadas (SOUZA, 2014). Assim, apesar de constituir um importante marco, infelizmente o Plano Nacional de Educação aprovado não se tornou referência ao planejamento de políticas educacionais (DOURADO, 2016).

O ano de 2010, último da vigência do primeiro Plano Nacional de Educação, foi marcado pela já citada CONAE, na qual participaram diversos atores, entre governamentais, representantes da sociedade civil, inclusive vinculados ao setor privado educacional, movimentos sociais e organizações voltadas à formulação de políticas públicas. Um esforço democrático e enriquecedor à educação brasileira. A Conferência foi precedida por inúmeras conferências municipais, intermunicipais, estaduais e nacionais, reforçando o caráter plural e democrático da iniciativa.

O documento final da CONAE subsidiou a elaboração do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, encaminhado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, passando a tramitar, na Câmara dos Deputados, como Projeto de Lei nº 8.035/2010. A proposição, diferentemente do Plano anteriormente aprovado, não seguiu o percurso regimental ordinário, uma vez que foi instituída uma Comissão Especial apenas para a análise do projeto.

As emendas ao projeto inicial foram inúmeras, e após um longo processo de revisão e análise de quase dois anos, a redação final foi aprovada, sendo remetida ao Senado em outubro de 2012. Nesta Casa, entretanto, foi elaborado um projeto substitutivo e foi necessário o retorno do projeto à Câmara dos Deputados, no início de 2014. Apenas em 28 de maio de 2014 iniciou-se a discussão no Plenário, aprovando finalmente o Plano Nacional de Educação em junho de 2014.

O PNE 2014/2014 abrange dez diretrizes e vinte metas que incluem todos os níveis e modalidades de educação. Entre as previsões estão a agenda de instituição do Sistema Nacional de Educação (ausente no Plano anterior), medidas relacionadas à garantia da qualidade da educação, além da regulamentação da gestão democrática e do financiamento educacional.

No que se refere a este último tema, cabe ressaltar que figurou como uma das principais pautas das audiências públicas e conferências acerca do Plano Nacional, considerando que nele residia a viabilidade para a materialização das metas e objetivos contidos no Plano Nacional de Educação.

Duas principais propostas competiam por aprovação: a primeira delas, alinhando-se ao projeto de lei nº 8.035/2010, previa a destinação de 10% do produto interno bruto (PIB) à educação. Por outro lado, a segunda proposta indicava que a destinação deveria ser de 7% do PIB. A resposta ao embate foi a aprovação da previsão de investimento mínimo de 7% do PIB no quinto ano de vigência da Lei, alcançando ao menos 10% do PIB ao final do decênio (SOUZA, 2014).

Esta ocorrência demonstra que, apesar da ampla participação da sociedade na elaboração e durante o processo de aprovação do Plano Nacional, diversas foram as polêmicas relacionadas à sua redação final, e muitas das demandas não foram atendidas, sendo seguro dizer que alguns dos vetos ao projeto inicialmente formulado representaram, significativas derrotas e até mesmo retrocessos no que se refere às políticas públicas. Um dos mais emblemáticos exemplos refere-se justamente à temática de gênero, como veremos a seguir.

3.3. O Plano Nacional de Educação de 2014 e a temática de gênero

No que se refere à temática de gênero, foco deste estudo, o documento final da CONAE, continha inúmeras referências à temática de gênero e diversidade sexual, de forma abrangente e pormenorizada, com destaque para as previsões contidas eixo VI do documento, denominado “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, considerado o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais. Entre as previsões contidas no eixo VI, destacamos o item “g”, relacionado à inclusão dos estudos de gênero no currículo escolar, o qual reproduzimos a seguir:

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 (BRASIL, 2010, p.144)

Ainda de acordo com o documento final da Conferência, a garantia do direito social à educação só é possível através do atendimento às demandas da sociedade, que devem configurar como parâmetro da construção e desenvolvimento das atividades educacionais e para a efetiva consolidação do sistema nacional de ensino. O sucesso desta empreitada, ainda de acordo com o documento, depende da “superação das desigualdades

sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na soci-idade e na escola brasileira” (BRASIL, 2010 p. 32)

No projeto de Plano Nacional de Educação encaminhado ao Congresso, em dezembro de 2010, havia apenas uma previsão expressa acerca da temática de gênero e sexualidade na estratégia 3.9, relacionada a políticas de prevenção à evasão escolar motivada por preconceito e discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero. Durante a tramitação, foram apresentadas emendas visando ampliar as previsões relacionadas à gênero e sexualidade.

Após a realização de audiências públicas e a pressão de movimentos sociais e representantes da Secretaria de Políticas para as Mulheres, foram inseridas algumas delas, tais como a ênfase em gênero, raça, orientação sexual na superação de desigualdades e a inclusão da temática nas políticas de combate à violência na escola, que incluíam ações para a detecção de sinais de violência tais como a violência doméstica e sexual (CARREIRA, 2015).

Além disso, o projeto de lei do Plano Nacional de Educação, encaminhado ao Congresso Nacional e aprovado pela Câmara dos Deputados continha, entre as diretrizes, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

O contexto político e as polêmicas que se desenrolaram no período, entretanto, influenciaram negativamente as conquistas obtidas não apenas, mas principalmente neste processo. Um dos acontecimentos, já mencionado anteriormente, refere-se à distribuição de materiais educativos pelo Programa Escola Sem Homofobia¹⁸.

A iniciativa constituía parte das estratégias para “[...]promover ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro”, e, ainda que tímida, visava atender parte das demandas de movimentos vinculados à promoção de direitos LGBT (CARREIRA, 2015, p. 233).

A iniciativa teve grande repercussão negativa, sobretudo considerando o fortalecimento de influências religiosas conservadoras. Em virtude da polêmica, o governo

¹⁸ Criado em 2008, o programa foi uma das iniciativas Conselho Nacional de Combate à Discriminação, coordenado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos.

federal determinou a suspensão dos materiais, apelidados pelo então deputado federal Jair Messias Bolsonaro de “Kit Gay”.

É possível afirmar, sem exagero, que este acontecimento simbolizou o início da “crucificação” da temática de gênero, constituindo um dos pilares para o movimento conservador para garantir sua retirada do texto do Plano Nacional de Educação. À época, os argumentos utilizados para justificar a retirada, já potencializados pelas ocorrências anteriormente mencionadas, foram justificados pela suposta ameaça da “ideologia de gênero”.

À esta altura, alguns esclarecimentos acerca do termo “ideologia de gênero”, se fazem necessários, sobretudo em função de sua recorrente utilização em contextos de disputa em relação a pautas afeitas principalmente a saúde reprodutiva das mulheres, fortalecimento e/ou reconhecimento de direitos LGBT e educação voltada às temáticas de gênero e educação sexual.

O combate à suposta ameaça representada pela “ideologia de gênero” vem ganhando força há algumas décadas mundialmente. Suas raízes originam-se de documentos elaborados pela Igreja Católica, sobretudo após a Conferência da ONU de Beijing, em 1995, marcada pela substituição do termo “mulher”, por “gênero”, e indicando a necessidade de inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas e iniciativas governamentais, acontecimento que causou forte reação dos setores religiosos (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

De acordo com Corrêa (2018) uma das características do movimento antigênero é seu aspecto transnacional, manifestando-se em todo o mundo e refletindo a manutenção da presença e ação da Igreja Católica.

Na Europa, em razão da consolidação de uma cultura secular, seu surgimento surpreendeu. Na América Latina, entretanto, o legado colonial do catolicismo e a recente expansão evangélica constituíram um terreno fértil para o desenvolvimento da ofensiva antigênero em larga escala e profundidade, manifestando-se em diversos contextos macropolíticos em países da região (CORREA, 2018).

Em nosso país, o termo passa a fazer parte dos discursos fundamentalistas religiosos sobretudo a partir da divulgação do livro “Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família”, de autoria do argentino Jorge Scala. De acordo com Denise Carreira (2015), a obra indica a existência de articulação entre marxismo, o feminismo e as reivindicações por direitos pelo grupo LGBT.

Maior atenção e espaço foi dado ao termo no país, entretanto, apenas a partir de 2011.

Os avanços legais relacionados à promoção dos direitos LGBT no período, tal como o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADF) 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, que garantiram o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo, e a inclusão em pauta do PLC 122/2006, que tinha como objetivo a criminalização da homofobia pela de Comissão de Direitos Humanos também ocorridos no mesmo período, parecem indicar que o crescente discussão em torno da “ideologia de gênero” seria, em verdade, uma reação às conquistas nas políticas e legislações em promoção aos direitos da população LGBT (BALIEIRO, 2018).

Mais tarde, o movimento ganhou o apoio de diversos setores de interesses conservadores, como grupos evangélicos (tendo em vista a aproximação da agenda moral entre estas instituições religiosas), que buscam enfraquecer políticas e demandas de defesa e afirmação de direitos de movimentos sociais tais quais o movimento feminista e o LGBT. Para tanto, estes grupos utilizaram-se das mais variadas ferramentas e atuaram em diferentes frentes, com iniciativas políticas, jurídicas e midiáticas.

Uma das estratégias utilizadas foi a disseminação e consolidação de um Pânico Moral.

De acordo com Lancaster (2011), “Pânico moral” pode ser definido como “qualquer movimento de massa que surge em resposta a uma ameaça moral falsa, exagerada ou mal definida para a sociedade e se propõe a enfrentar essa ameaça por meio de medidas punitivas: aplicação mais rígida, “tolerância zero”, novas leis, vigilância comunitária, expurgos violentos” (p. 23 – tradução livre).

Para Balieiro (2018), esta estratégia foi construída a partir de uma mudança no discurso no qual a ampliação de direitos à população LGBT evidenciada pelos acontecimentos acima mencionados configuraria uma ameaça às crianças, construção interpretativa que influenciou fortemente a opinião pública, transformando os opositores em inimigos com agenda que teria como objetivo final a destruição das bases da sociedade.

De acordo com seus defensores, portanto, a “ideologia de gênero” traduziria uma tentativa de destruir a família e os costumes. Informações equivocadas, distorcidas e sem qualquer amparo científico acerca do tema foram amplamente divulgadas, fortalecendo o movimento contrário à inclusão do termo “gênero”:

A ampla disseminação da falsa premissa da “ideologia de gênero”, vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do “inimigo”, quando o que se pretendia com a “promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual” era simplesmente contribuir para “a superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2012d) que comprovadamente existem entre os gêneros, em consonância com as décadas de debates, acordos e políticas públicas estabelecidas democraticamente a fim de promover a equidade de gênero (REIS; EGGERT, 2017, p.20)

No Brasil, o fato que simbolicamente pode melhor representar o fortalecimento deste movimento constitui exatamente a retirada da diretriz do Plano Nacional de Educação, principal referência para a elaboração de políticas públicas educacionais do país.

Alguns meses após a aprovação do Plano Nacional de Educação, ocorreu a II Conferência Nacional de Educação. As deliberações, que incluíram previsões como a implementação nos currículos escolares da Lei Maria da Penha; a elaboração de Diretrizes Nacionais Curriculares de Gênero e Sexualidade pelo Conselho Nacional e a revogação ao veto ao kit Escola sem Homofobia representaram a retomada da agenda de gênero no país (CARREIRA, 2015).

Apesar de tais significativos avanços, o tema ou mesmo o termo “gênero” foi vetado por grande parte dos municípios e estados quando da aprovação de seus respectivos Planos de Educação, amparados pelo ocorrido durante o processo de aprovação do Plano Nacional.

Como se não bastasse isto, diversos municípios elaboraram inclusive legislações municipais com fim específico de *vetar*, em quaisquer aspectos, que o tema chegasse à sala de aula. Cascavel/PR, Blumenau/SC e Palmas/TO ¹⁹, são apenas alguns exemplos de municípios em que este fenômeno ocorreu. Nos casos citados, houve inclusive ajuizamento de Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) junto ao Supremo Tribunal Federal para discutir a aprovação das leis.

A criação e implementação de políticas públicas está inevitavelmente conectada ao contexto político, econômico e social da sociedade ao qual estão destinadas. No setor educacional isto não é diferente. Entrecruzam-se diferentes interesses que disputam a produção de verdade que atenda ao grupo que eventualmente obtenha a hegemonia do

¹⁹ Lei 6.496/2015, Lei complementar nº 994/2015 e Lei Municipal nº 2.243/2016, respectivamente.

poder social naquele contexto histórico.

Nestes termos, e considerando a polêmica e disputas envolvendo a temática de gênero, sobretudo no que se refere ao aspecto educacional, evidenciada pelos fatos acima expostos, entendemos que a questão de gênero configura pauta que desafia a manutenção do projeto de sociedade construído pelo grupo social que atualmente detém o poder, e apenas por isso já mereceria uma análise mais aprofundada.

4. DISPUTAS E RESISTÊNCIAS NO PROCESSO DE APROVAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS E DISTRITO FEDERAL

Analisaremos, neste capítulo, as sessões legislativas que culminaram na aprovação dos Planos de Educação do Estado de Goiás e do Distrito Federal. Importante salientar que a escolha dos entes federativos para análise se deu a partir dos dados disponíveis acerca dos índices de violência contra a mulher nos entes federativos da região Centro-Oeste, dado entendido como extremamente relevante para a construção de políticas públicas, sobretudo as que se referem à medidas preventivas para a diminuição desta forma de violência.

O critério utilizado foi a análise do estado com maiores índices de homicídios perpetrados contra mulheres e o estado com o menor número de ocorrências no Centro-Oeste, tendo como referência a pesquisa publicada pelo (IPEA) em 2019. Após o levantamento de dados, foi constatado que o estado de Goiás é o mais violento da região enquanto o Distrito Federal o menos violento considerando o referencial escolhido. Na sessão a seguir, verificaremos se o tema da violência de gênero foi levado em consideração nas discussões acerca da construção e aprovação dos planos estaduais de educação dos entes escolhidos.

4.1 Goiás

O estado de Goiás está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, ocupando uma área de 340.110,385 km². É o 7º estado do País em extensão territorial, contando com 246 municípios. Considerando as unidades federativas da região Centro-Oeste, Goiás figura como o mais populoso, com 6,779 milhões de habitantes. Destes, 92% na zona urbana (GOIAS, 2017).

Para a compreensão de seu contexto sociopolítico, faremos um brevíssimo panorama acerca do processo de desenvolvimento econômico, uma vez que estes estão significativamente entrelaçados.

O desenvolvimento do território que hoje constitui o Estado de Goiás foi marcado por um processo de interiorização do povoamento caracterizado, a princípio, pelo desinteresse do Governo Imperial pelas áreas do interior, considerando as dificuldades de acesso e a distância do território das áreas litorâneas, inicialmente povoadas.

O isolamento e dispersão da população eram intensificados pela precariedade

dos meios de transporte e comunicação, bem como pela expansão da pecuária extensiva, enquanto principal atividade econômica. Estes aspectos explicam o rápido processo de ocupação fundiária de Goiás e, principalmente, a significativa concentração fundiária e recursos que marcaram a sua história (FERREIRA; MENDES, 2009)

Com o descobrimento do ouro em Minas Gerais no final do século XVII, aumenta o interesse pela região, levando a um processo de ocupação do território e sua inserção no sistema colonial. Entretanto, o período mineratório em Goiás foi breve, e seu declínio refletiu em um processo de retorno à economia de subsistência e ruralização e isolamento das populações. A pecuária extensiva manteve-se como atividade econômica mais regular, contexto que levou à uma intensificação da concentração de terras. O proprietário, então, era a expressão de um coronel que centralizava e privatizava todos os poderes locais (CARNEIRO, 1984).

A política coronelística incluía a intermediação do coronel entre as instituições políticas e a população interiorana. Neste sentido, uma estratégia utilizada pelos coronéis para a manutenção do poder era garantir o atraso e isolamento do Estado como forma de controle social e político do território (FERREIRA; MENDES, 2009).

A transição da economia mineradora para a agropecuária representa a inserção de Goiás ao sistema capitalista em desenvolvimento. Este processo, inserido em um novo quadro urbano-industrial, teve início a partir da década de 1950 e foi consubstanciado na modernização da economia goiana, desencadeando importantes mudanças nas relações sociais e de produção.

Contudo, mesmo com mudanças no cenário econômico, cultural e político, a região ainda é marcada por características típicas do coronelismo no estado, que pode ser visualizada pela manutenção da centralização de poder por grupos hegemônicos (SOUZA, 2006).

De acordo com Mota (2011), ao analisar a composição da elite parlamentar do estado entre 1982 e 2010, foi possível verificar que nas últimas décadas, mesmo após a redemocratização, não houve alteração no perfil da camada dirigente do estado, que compõe-se majoritariamente de homens, com profissões de grande prestígio social, com alta escolaridade e idade entre 41 e 47 anos.

No que se refere à profissão, destaca-se a forte presença de agricultores e pecuaristas, profissões de grande poder econômico.

Tais resultados indicam que não houve abertura para a entrada de outros seg-

mentos sociais, o que indicaria a manutenção do distanciamento entre as classes com menos favorecidas da classe política (MOTA, 2011).

Este padrão elitizado e excludente parece ainda perdurar. Na 18ª legislatura (2015-2019) na qual inserem-se as sessões analisadas, apenas 4 (9,75%) dos representantes eleitos são mulheres, e 2 (4,87%), negros.

No estado de Goiás, serão analisadas três sessões ordinárias realizadas na assembleia legislativa do estado em 18 e 23 de junho e 01 de julho do ano de 2015. A escolha das sessões relaciona-se diretamente à discussão do Plano Estadual de Educação (PEE), inclusive e especialmente no que se refere à temática de gênero.

As sessões de 18 e 23 de junho antecedem à discussão e aprovação do projeto de lei do PEE, entretanto destacam-se pela discussão do tema em análise. Cabe salientar que a votação do Projeto de lei deu-se nos dias 01 e 02 de julho, porém apenas no primeiro dos dias houve de fato discussão do projeto, sendo o segundo dia apenas para a segunda rodada de votação.

Um aspecto comum à todas as sessões analisadas referem-se à sua abertura, iniciadas com a frase “sob a proteção de deus”, seguida pela leitura de um trecho da Bíblia Sagrada. Apenas este fato já é digno de nota: o órgão legislativo do estado, representante e defensor do estado democrático de direito, criado à luz das disposições e princípios constitucionais tais como a própria laicidade do estado é, senão regido, mas significativamente influenciado pela religião, que tem espaço de destaque logo no início de todas as sessões.

A circunstância agravante, em relação a este fato, é que a declaração, a leitura do trecho da Bíblia e ainda sua permanência sob a mesa dos trabalhos constituem oficialmente parte do rito de abertura da sessão, previsto expressamente no artigo 73 § 2º do Regimento Interno da Assembleia legislativa (GOIÁS, 2007).

Sublinha-se ainda que, para além do exposto acima, o espaço para o discurso religioso não é concedido a quaisquer religiões, mas apenas cristãs (sobretudo católicas e protestantes).

Para melhor compreensão da dinâmica das sessões ordinárias do legislativo estadual de Goiás, trataremos brevemente das etapas previstas no capítulo II do Regimento Interno da Assembleia.

Aberta a sessão ordinária, o 2º Secretário faz a leitura da ata da sessão anterior, a qual será colocada em votação. Depois de aprovada a Ata, o 1º Secretário fará

brevemente a leitura de expedientes recebidos ofícios e conforme o despacho do Presidente, irá dando aos mesmos o destino conveniente.

Em seguida, passa-se a apresentação dos pareceres das comissões, projetos e requerimentos. Finda a apresentação de matéria, passar-se-á ao pequeno expediente, quando até 9 (nove) deputados, obedecida a ordem de inscrição e a proporção partidária, usarão da palavra pelo prazo improrrogável de 5 (cinco) minutos, sem apartes, sobre assunto de sua livre escolha.

Após o pequeno expediente, o 1º Secretário fará a leitura dos projetos apresentados na sessão, os quais serão votados preliminarmente. A segunda hora da sessão será reservada para a votação da ordem do dia, que só será votada com a presença da maioria absoluta dos Deputados. A última hora da sessão será destinada às discussões parlamentares.

4.1.2 Sessão legislativa de 18 de junho de 2015

A primeira sessão ordinária analisada, ocorrida em 18 de junho de 2015 foi presidida pelos deputados Helio de Sousa (à época filiado ao partido Democratas - DEM) e Júlio “da Retífica” (PSDB), tendo como 1º Secretário o deputado Humberto Aidair (PMDB) e 2º Secretário o deputado Lucas Calil (PSD). Estavam presentes 32 deputados.

A sessão inicia-se com a apresentação de requerimentos e projetos de leis pelos deputados à mesa. Ao todo, foram apresentados 24 (vinte e quatro) requerimentos, que incluíam requerimentos de envio de expediente para congratulações pelo aniversário de diversos municípios do estado, solicitações de moção de aplausos e homenagens, votos de pesar por falecimentos; requerimentos para instalação/complementação de energia elétrica em alguns municípios; limpeza e construção de praças, entre outros. Não houve, em verdade, nenhum diretamente relacionado com produção legislativa.

No que se refere aos projetos de lei, foram apresentados 3 (três): o primeiro deles, Projeto de lei nº 246/2015, foi apresentado pelo deputado Adib Elias Júnior (PMDB), refere-se à alteração da Lei nº 16.168/2007 (Lei orgânica do Tribunal de Contas do Estado) para a inclusão do “portal do jurisdicionado” como meio de divulgação oficial do Tribunal de Contas do Estado.

Os demais projetos foram apresentados pelo Deputado Virmondes Cruvinel (PSD), sendo o primeiro deles (Projeto de Lei nº247/2015) visando a instituição de Re-

gime Assistencial Especial de promoção de emprego e renda às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar no estado; e o Projeto de Lei nº 248/2015 requerendo a instituição do dia do Fiscal Estadual Agropecuário (aprovado – Lei nº 19.654/2017). Em relação ao primeiro projeto, cabe ressaltar que apesar de aprovado na casa legislativa, foi vetado pelo poder executivo.

Após a apresentação das matérias, passou-se ao pequeno expediente, iniciado com o Deputado Lucas Calil. O parlamentar utilizou de seu tempo na sessão para tratar do tema da redução da maioria penal. Apontou que o estado não oferece educação ou saúde de qualidade, ou qualquer forma oferece uma “oportunidade” para a retirada dos jovens do crime organizado. Reconheceu, ainda, que o sistema prisional “não regenera ninguém”. Paradoxalmente, entretanto, afirmou ser favorável à redução: “não podemos, nós, pessoas de bem, que pagamos os nossos impostos em dia, pagar por esses criminosos”, e ainda que “Não adianta nada ficarmos vitimizamos esses criminosos, jogando a culpa lá na nossa colonização, há 500 anos”.

Finalizado o tempo regimental permitido, o deputado Bruno Peixoto (PMDB) iniciou sua exposição. Defendia uma análise mais aprofundada acerca de um dos projetos em discussão, que autoriza o Poder Executivo a ceder, a título oneroso, os direitos creditórios originários de créditos tributários, em fase administrativa ou judicial, na forma que especifica e dá outras providências. A solicitação de análise detida do projeto foi reiterada pelo deputado Adib Elias. Contudo, os parlamentares foram informados de que, como o projeto já havia sido objeto de 1ª votação, não haveria possibilidade de modificação, e que eventuais ajustes técnicos deveriam ser regulamentados posteriormente, por regulamentos ou decreto.

A discussão acerca do projeto acima referenciado tomou grande parte da sessão. Deputados contrários ao projeto, tal qual José Nelto (à época, filiado ao PMDB), reforçaram sua inadequação. O parlamentar chegou a informar que “a ganancia do governo para cobrar impostos”, o fazia lembrar da Inconfidência Mineira, momento em que “o povo brasileiro, de Minas Gerais, tirava todo o ouro e mandava para o rei de Portugal”. O projeto de lei em questão, entretanto, acabou por ser aprovado.

Ao ser concedida a palavra, o deputado Gustavo Sebba (PSDB), por sua vez, tratou, em síntese, acerca da saúde pública, indicando que haveria uma significativa defasagem na oferta de serviços e procedimentos. De acordo com o parlamentar, seria necessário pressionar o governo federal para tomar medidas efetivas a cerca desta realidade. Finaliza seu discurso apontando que o Ministério da Saúde deveria visitar o estado de

Goiás, para “tirar boas ideias daqui”.

No grande expediente, oportunidade em que os deputados possuem um total de vinte minutos para discursar, outros temas tomaram lugar.

O Deputado Major Araújo (Partido Social Liberal - PSL) trouxe a tribuna a falta de apoio do estado para o desenvolvimento de atividades na área da segurança pública. Neste aspecto, parabeniza o deputado José Nelton por seu pronunciamento em audiência realizada no dia anterior acerca do tema.

O Deputado Claudio Meirelles (à época filiado ao Partido da República -PR), último parlamentar a discursar na sessão, utiliza sua palavra para denunciar suposta interferência na independência do poder legislativo. De acordo com o deputado, existem projetos há tempos aguardando votação, e determinados projetos, advindos do Ministério Público e tribunais, teriam preferência na análise legislativa. O parlamentar menciona um episódio em que o gabinete de um dos deputados foi “arrombado” por policiais. Para o deputado “[...]se tem alguém que não presta, são esses Deputados aqui. Que não têm vergonha. Que aceitam tudo. Agachados. Que não se impõem. Não usam de suas prerrogativas[...].

Na sessão em análise, o deputado Francisco Júnior é o responsável por trazer à pauta a discussão acerca da temática de gênero.

O parlamentar, atualmente com 52 anos, é advogado, e exercia, à época, seu segundo mandato como deputado estadual pelo Partido Social Democrático (PSD).

Desde a juventude, participa do movimento da Renovação Carismática Católica – RCC. De acordo com o sítio do movimento, a missão da RCC é “evangelizar com renovado ardor missionário, a partir da experiência do Batismo no Espírito Santo, para fazer discípulos de nosso senhor Jesus Cristo”²⁰. Além de participar dos Conselhos do movimento, o deputado atua ministrando palestras sobre o tema pelo país²¹. Tais informações já nos fornecem aspectos importantes acerca do perfil do parlamentar, claramente alinhado aos interesses de grupos religiosos católicos. Passemos à análise.

Optamos por agrupar os trechos em blocos temáticos, a fim de facilitar a compreensão da análise realizada.

Em um primeiro momento, analisaremos a introdução do discurso do parlamentar, bem como sua definição para “ideologia de gênero”. Em seguida, agrupamos as

²⁰ <https://rccbrasil.org.br/institucional/nossa-missao-e-nossa-visao.html>

²¹ Perfil Francisco Jr. <https://franciscojr.com.br/franciscojr/>

falas que remetem às razões pelas quais o deputado entende que tal medida não deva ser aprovada, bem como as consequências de eventual aprovação. Por fim, analisaremos o bloco das iniciativas tomadas pelo parlamentar para impedir a discussão da “ideologia de gênero” na Assembleia:

A. Boa tarde, Senhor Presidente e colegas; Imprensa; Quem nos visita hoje e quem nos acompanha pela “TV Assembleia”.

B. Senhor Presidente e Senhores Deputados, o que me traz à tribuna hoje é para discutir, colocar um assunto que considero muito importante e que vai interferir na vida de praticamente todos os cidadãos brasileiros, goianos e goianienses²². E, em minha opinião, não está muito bem explicado.

C. Hoje cedo, participei de uma audiência pública na Câmara Municipal de Goiânia, que tratou da inclusão de aspectos da ideologia de gênero, inclusive, da expressão “gênero”, no Plano Municipal de Educação.

D. Eu não sei o quanto os senhores estão acompanhando essa matéria, mas é o seguinte: a ideologia de gênero é algo antigo em termos de pensamento, ligado um pouco ao Marxismo, e ela faz uma proposta de diz que a biologia dapessoa, quando nasce, não é suficiente para determinar se é homem ou mulher.

E. E essa ideologia faz um trabalho, um esforço para que as pessoas sejam tratadas e criadas, até certa fase de sua vida, simplesmente como pessoas, não é homem nem é mulher, para que depois a pessoa possa fazer a sua escolha e decidir se é homem e passar a agir como homem ou se é outra coisa. Ele tem aliberdade de escolher

F. Essa ideologia entende que socialmente o que define a sexualidade de alguém é apenas o aspecto cultural e desconsidera as questões biológicas. Eu entendo que não podemos passar simplesmente dessa forma.

G. O Deputado Adib Elias é médico, eu acredito que é clássico na medicina que homem é diferente de mulher. Ele até pode fazer opções sexuais, mas homem é homem, tem biologia de homem, tem comportamento de homem, e a mulher, da mesma forma, é mulher

Francisco Júnior inicia seu discurso cumprimentando os presentes; a imprensa; e ao público que porventura assista a TV Assembleia. É possível inferir, a partir de sua introdução, que já antecipa a repercussão do tema que será abordado (A).

Indica que o assunto tem grande importância, com reflexo na vida de todos os brasileiros. Passa, então à suposta definição do que seria a então denominada ideologia de gênero. Sua intenção, então, seria de esclarecer o conceito aos colegas e expectadores (B).

Já de início, é importante refletirmos acerca do papel desempenhado pelo parlamentar, de forma mais abrangente, em relação à posição privilegiada social e politicamente de representante da população, mas, especificamente para esta análise, para o tema que nos propomos a discutir, ou seja, a questão de gênero.

²² Grifos da autora.

O deputado se coloca como porta-voz da comunidade brasileira e goiana, papel que lhe confere autoridade para “esclarecer” acerca do que seria “ideologia de gênero”. Tanto é assim, que inclusive dispôs-se a participar de audiência pública na Câmara Municipal sobre o tema, em que pese ser representante eleito na esfera estadual.

Neste trecho do pronunciamento do deputado, a partir do referencial teórico da ADC e especificamente, neste caso, em relação à análise do significado identificacional proposta por Fairclough (2001), é possível vislumbrar a utilização da categoria modalidade, que se relaciona ao comprometimento ou distanciamento entre os produtores e as proposições apresentadas.

A modalidade pode ser identificada a partir de diferentes aspectos no texto. Uma das formas em que pode estar presente é na utilização do tempo verbal. O presente do indicativo pode sinalizar, por exemplo, a existência de modalidade categórica, que indica alto grau de comprometimento do falante, o que ocorre no trecho D - “a ideologia de gênero *é* algo antigo; “ela *faz* uma proposta”; e no trecho E: “essa ideologia *faz* um trabalho”,

Para Fairclough, a modalidade pode ser classificada também como subjetiva ou objetiva. No primeiro caso, o grau de afinidade do falante com a proposição é claro. No caso da modalidade objetiva, entretanto, não fica evidente se o ponto de vista representado projeta sua própria opinião, ou se age como veículo para a propagação do ponto de vista de outro grupo ou indivíduo (FAIRCLOUGH, 2001). As afirmações do deputado, em nosso entendimento, enquadram neste último caso.

De acordo com Resende e Ramalho (2017) a presença, em um texto, de modalidades categóricas as quais são predominantemente objetivas (o que significa que o falante não explicita a base subjetiva de seu comprometimento), gera um efeito de universalização da perspectiva defendida no discurso, uma vez que esta que é tomada tacitamente como verdadeira.

No bloco em análise, o deputado apresenta a definição como se ministrasse uma aula. Entende do tema, está ensinando aos demais sobre algo do qual tem conhecimento. Seus termos genéricos, como “algo antigo em termos de pensamento” ou “ligado ao marxismo” não são acompanhados por nenhuma explicação ou aprofundamento.

Apesar da enorme produção teórica e científica que os estudos de gênero têm alcançado ao longo das últimas décadas, a fala do parlamentar não se ampara em nenhum conteúdo científico que indique qualquer tentativa de compreensão acerca do tema que coloca em pauta.

É notável que o termo “marxismo” tem, no trecho, uma função específica. Sem razão teórica, o termo é introduzido como forma de, já de início, depreciar, diminuir a credibilidade do tema.

Luís Felipe Miguel (2016) ao refletir sobre as estratégias e propostas apresentadas pelo “Movimento Escola Sem Partido”, trata da utilização do termo “marxista” nestas situações. De acordo com autor, a estratégia remonta à interpretação enganosa da obra de Gramsci, que defendeu que o combate à hegemonia incluiria a disputa por projetos e visões de mundo. A distorção da teoria por seus opositores transformou-a em ameaça de destruição dos pilares sociais através de uma doutrinação para alcançar o comunismo.

No cenário político brasileiro, a confluência da suposta manipulação marxista, que teria como estratégia a dissolução da moral sexual hegemônica, com a oposição à “ideologia de gênero”, constituiu tática de grande repercussão e angariação de aliados na luta pelo enfraquecimento da agenda de gênero e desmantelamento de políticas públicas relacionadas ao tema. Miguel (2016, p. 606-607) dá detalhes na construção da estratégia:

[...] a digressão feita sobre a “ideologia de gênero”, que começa com um resumo do que seria a obra da teórica queer Judith Butler e chega à confluência com marxismo. A ideologia alemã, de Marx e Engels e A origem da família, da propriedade e do Estado, de Engels, são fundidos a obras de Kate Millett, de Shulamith Firestone e de Max Horkheimer, além da própria Butler, para chegar a um sistema de equivalências. A superação do capitalismo exige o fim da divisão social do trabalho; a divisão sexual é a primeira forma da divisão social do trabalho; logo, o fim da diferenciação entre os sexos é passo decisivo para o triunfo do comunismo. Esta trama diabólica teria sido coroada de êxito na Conferência de Pequim, em 1995, que introduziu a terminologia do “gênero” nos documentos oficiais da ONU, inicialmente apenas como se fosse “um sinônimo elegante para ‘sexo’” (p. 10). Mas a linguagem do “gênero” seria o cavalo de Troia do feminismo marxista; justamente por isso o projeto se dispôs a vetar a utilização do próprio vocábulo. Ele levaria à destruição da família e à implantação do comunismo – dois objetivos que, de acordo com a argumentação, estão umbilicalmente ligados.

A utilização de tais argumentações indica um deslocamento da discussão para o terreno na moralidade, estratégia que atende aos interesses do ultraliberalismo e fundamentalismo religioso, na medida em que ações e políticas que promovam a igualdade fragilizam as hierarquias presentes relações sociais e de mercado e que sustentam o sistema vigente (MIGUEL, 2016).

O parlamentar, no trecho G menciona o nome de outro colega parlamentar, que seria médico, como se buscasse um respaldo científico, uma reafirmação da veracidade e credibilidade do que diria a seguir.

Aduz acreditar ser “clássico na medicina que homem é diferente de mulher. Ele até pode fazer opções sexuais, mas homem é homem, tem biologia de homem, tem comportamento de homem, e a mulher, da mesma forma, é mulher”. Verificamos aqui que o deputado recorre ao recurso científico (“médico”), biológico para refutar a proposta da ideologia de gênero apresentada anteriormente. Esta também parece ser a intenção quando afirma que a ideologia [de gênero] “desconsidera questões biológicas” (F).

A ideologia de gênero seria então, algo contrário à ordem natural das coisas, à própria natureza. A sexualidade (heteronormativa e binária, diga-se de passagem) entendida como parte do aspecto biológico, seria para esta ideologia definida pelo “aspecto cultural”. A proposta trazida pela ideologia de gênero, portanto, traria insegurança e ameaça à verdadeira e correta ordem estabelecida pela própria natureza.

No segundo bloco temático analisado, verificamos a construção de um discurso que pretende demonstrar os malefícios e nefastas consequências trazidos por tal ideologia, senão vejamos:

H. Eu concordo que cada um tem que ter liberdade, porém, não podemos deixar que o plano de educação dê liberdade para o professor ensinar esse tipo de coisa sem o consentimento da família.

I. Recentemente, fomos surpreendidos que em vários planos estaduais de educação, e, de forma especial, nos planos municipais de educação isso está sendo incluído. Qual a consequência disso? Por exemplo, nas escolas não mais teriam banheiro masculino e banheiro feminino. Pode parecer um modernismo, mas, em minha opinião, interfere e muito no direito da família de educar o filho

J. Isso foi colocado no Plano Nacional de Educação no final do ano passado e foi derrotado. Houve uma mobilização e entenderam que as questões de gênero não deveriam ser incluídas no Plano Nacional de Educação Brasileiro. Foi derrotado, perdeu no Congresso. O Plano Nacional foi aprovado, mas isso não foi aprovado

K. Eu acho, pelo que conversei com vários Deputados, é algo que não participa da cultura dos goianos, não tem sentido nós quereremos implantar isso em Goiás, não faz parte da vontade do povo goiano, pelo que a gente tem percebido, pelas manifestações que estão acontecendo por todo lado.

A fala apresenta contradições. Inicia-se com uma concessão: o parlamentar defende a liberdade de ensino, porém em seguida indica ser inadmissível que tal liberdade não seja acompanhada do consentimento da família, entidade que teria, portanto, autoridade final para selecionar os conteúdos a serem lecionados, sendo considerada então, o limite ao exercício do ensino.

Assim como no primeiro bloco analisado, verificamos que o parlamentar recorre à utilização da modalização como recurso de convencimento. Neste caso, contudo,

identificamos que foi utilizada a modalidade subjetiva (quando possível identificar o comprometimento do falante com a preposição) nos trechos H “não *podemos* deixar”; I – “Recentemente, *fomos* surpreendidos” e K – “não tem sentido *nós queremos* implantar”.

Aqui, verificamos que foi utilizado o recurso denominado “plural de modéstia”, em que se utiliza a primeira pessoa do plural visando a criação de um distanciamento em relação ao emissor, buscando trazer objetividade ao argumento, e assim, contribuir à sua aceitação (IBAÑEZ, 2018).

De acordo com Paiva (2006) este recurso busca, para além da objetividade, a criação de uma identidade coletiva, o que sem dúvida aplica-se ao bloco em análise. Tais escolhas gramaticais, como “*não podemos deixar*” (H), também sinalizam a utilização do processo de generalização, indicando a existência de um suposto consenso social dos dados que a possível implementação da “ideologia de gênero” causaria à sociedade.

É possível vislumbrar também a utilização do metadiscurso, uma das formas de intertextualidade mencionadas por Fairclough. De acordo com o autor, nesta modalidade, o produtor do discurso cria níveis diferentes dentro do próprio texto, distanciando a si próprio (FAIRCLOUGH, 2001). Uma das formas de obter este efeito é exatamente o uso de expressões evasivas, tais como “espécie de” ou “tipo de”, presente no trecho: “ensinar esse tipo de coisa” (H).

No início do segundo trecho (I), o deputado indica ter sido “surpreendido” pela inclusão do tema nos planos de educação. A fala parece indicar uma conspiração, um plano insidioso para a inserção do tema de forma discreta, despercebida pela sociedade em geral, supostamente contrária à medida.

Em seguida, aduz que, entre as consequências da aprovação estaria, novamente, a interferência no direito da família no que se refere à educação de seus filhos. O exemplo de tal interferência, para o deputado, seria a criação de banheiros unissex. Neste aspecto, o parlamentar busca reiterar a ameaça à adequada e natural separação entre masculino e feminino, tendo como referência, novamente, o aspecto biológico.

Outro argumento utilizado pelo deputado para reforçar a inadequação da implementação do tema no ambiente escolar refere-se à “derrota” da demanda no Plano Nacional de Educação. A referência à ocorrência indica que a discussão já teria sido encerrada, com entendimento, inclusive legal, contrário à implementação (J).

De acordo com o parlamentar, já havia discutido o tema com outros deputados, e que seria “algo que não participa da cultura dos goianos, não tem sentido nós queremos implantar isso em Goiás, não faz parte da vontade do povo goiano, pelo que a

gente tem percebido, pelas manifestações que estão acontecendo por todo lado”.

A partir da fala do deputado, é possível inferir que “a cultura dos goianos”, coadunar-se-ia com o padrão heteronormativo aceitável socialmente, padrão este responsável não apenas pela negação da diversidade sexual, mas da promoção da autonomia das mulheres.

A Heteronormatividade²³, presente e reforçada em discursos tais como o do deputado combatem corpos e existências que eventualmente desviem do padrão socialmente aceito e entendido como ideal: hétero, branco e masculino, e legitima a violência contra aqueles que contrariem tal concepção, colocando-os em situação de extrema vulnerabilidade (MARLEY, 2020).

Importante destacar que a reprodução de concepções discriminatórias no discurso em análise advém de um representante do Estado, instituição responsável exatamente pelo combate desta violência. O deputado segue em sua argumentação:

L. O que me faz usar o Pequeno Expediente é para dizer que o Plano Estadual de Educação não chegou nesta Casa ainda, e em breve deverá vir. Eu estou trazendo esta matéria para a Assembleia, para que nós possamos fazer entre nós uma discussão.

M. os Deputados os Vereadores se atentaram para a questão, houve uma mobilização, foram feitas emendas e tirada a questão de gênero. Em alguns lugares, como foi o caso de Hidrolândia, se não me engano, foi aprovado. Mas ninguém percebeu, porque, afinal de contas, ninguém é contra o Plano de Educação.

N. Eu estou fazendo um ofício e gostaria de contar com o apoio de vocês para solicitar ao Governador do Estado, Marconi Perillo, e à Secretária de Educação, que esta matéria nem seja incluída no Plano.

O. Então, eu vou apresentar essa solicitação ao Governador e à Secretária e acho que seria interessante se nós já solicitássemos para que isso nem seja discutido na Assembleia Legislativa, por entender que não contempla a nossa cultura, a nossa vontade e nem a nossa família.

A missão do deputado, é alertar os colegas da situação, antes mesmo que o projeto do Plano Estadual de Educação inicie sua tramitação na casa. Informa que, apesar de em muitos lugares a ameaça ter sido contida a tempo, “Em alguns lugares, como foi o caso de Hidrolândia, se não me engano, foi aprovado. Mas ninguém percebeu, porque, afinal de contas, ninguém é contra o Plano de Educação” (M).

²³ Heteronormatividade refere-se à eleição da heterossexualidade como o padrão, o normal, o ideal a ser seguido. Entre as consequências da imposição de tal padrão estão a hierarquização e negação de quaisquer outras formas de expressão da sexualidade. De acordo com Nardi e Machado (2015), “os aparatos médico, psicológico, pedagógico, jurídico, de seguridade social e de poder de polícia estabelecem o esquadrinhamento a partir de uma configuração de conjugalidade/relacionamento heterossexual, a qual é reconhecida como legítima, ou seja, dela depende a atribuição dos direitos sociais” (p.161).

Ante a tal constatação, informa a intenção de apresentar ao governador uma solicitação de que o tema “nem seja discutido na Assembleia Legislativa, por entender que não contempla a nossa cultura, a nossa vontade e nem a nossa família”. Requer, para tanto, o apoio dos demais colegas para endossar o pedido junto ao chefe do executivo estadual.

Testemunhamos aqui a materialização do contexto de influência teorizado por Stephen Ball. Grupos disputam para definir as finalidades sociais da educação através da atuação de redes sociais presentes em partidos, governo e do próprio processo legislativo. No contexto teorizado pelo autor, é nesta etapa do ciclo de políticas que os conceitos adquirem significado e constroem o discurso em que se baseará a política.

Ademais, a dinâmica do evento analisado ilustra de forma muito clara a compreensão de Stephen Ball (2006) da política enquanto discurso. Algumas vozes, neste caso conservadores e ligadas a setores religiosos, são legitimadas, enquanto outras sequer podem ser ouvidas junto à Assembleia Legislativa do estado.

Não há espaço, na casa legislativa do estado, para vozes dissonantes, que possam apresentar olhares e opiniões diferentes no que se refere à temática de gênero no âmbito escolar, não há espaço para diálogo.

Verifica-se ainda o significativo apoio do poder executivo para endossar e garantir determinada significação nas matérias a serem discutidas no âmbito legislativo, ocorrência gravíssima indicativa da atuação da casa contrária à missão de proteção e promoção da democracia.

4.1.3. Sessão de 23 de junho de 2015

Iniciaremos a partir de agora a análise da sessão de 23 de junho de 2015. A sessão teve como presidente o deputado Lincoln Tejota (à época filiado ao PSD) e Hélio de Sousa. O primeiro secretário foi o deputado Henrique Arantes (à época filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro -PTB), e como segundo secretário figurava Marquinho Palmerston (PSDB). 34 (trinta e quatro) parlamentares estavam presentes na sessão em análise.

A sessão inicia-se com a leitura da ata da sessão anterior e votação das atas. A orientação foi de que os deputados de acordo permanecessem em seus lugares. A ata foi aprovada rapidamente.

Em seguida, o primeiro secretário passa a informar o recebimento de diversos ofícios destinados aos deputados, os quais são encaminhados pelo presidente da sessão

aos remetentes. São também informados vetos de projetos de lei pelo governo do estado, encaminhados pelo presidente para publicação.

Em seguida, foi lida a matéria constante do expediente. Os presentes foram informados do veto do poder executivo para dois projetos de leis, os quais foram encaminhados para publicação. Após, o primeiro secretário informou a existência de diversos ofícios remetidos aos parlamentares, os quais, um a um, foi dada ciência aos destinatários. A partir deste momento, são protocolados inúmeros requerimentos e diversos projetos de leis pelos parlamentares.

Em seguida, inicia-se o pequeno expediente, inaugurado pelo deputado Francisco Oliveira (à época filiado Partido Humanista da Solidariedade- PHS) , que utiliza seu tempo para divulgar a inauguração do Hospital de Urgências Otávio Lage (HUGOL), na região noroeste de Goiânia, com informações acerca da capacidade e serviços a serem oferecidos no local. O deputado finaliza parabenizando ao então governador de Goiás, Marconi Perillo, por “transformar” a saúde do estado.

O deputado Adib Elias, por sua vez, trata do que denomina “fim das instituições partidárias brasileiras”. De acordo com o parlamentar, diversas medidas equivocadas foram tomadas em vários partidos, tais como fusões malsucedidas e realização de convenções sem a presença de líderes políticos, ocorrências que, senão revistas, poderiam culminar em reformas no sistema partidário e levar até mesmo ao voto facultativo.

Deputado Lissauer Vieira (PSD), trata do evento “Intercâmaras” ocorrido alguns dias antes no município de Rio Verde/GO. O parlamentar ressalta a importância do evento para a conexão entre os poderes legislativos municipais e estaduais e para a promoção de temas importantes, tal qual a reforma política. Finaliza também mencionando o Hospital que estaria a alguns dias de sua inauguração (HUGOL), reforçando sua excelente estrutura e parabenizando, também, o governador do estado e secretário (Leonardo Vilela) pela implantação do hospital, que teria sido construído em tempo recorde.

O próximo a discursar é o deputado Henrique Arantes, pronunciamento que analisaremos a seguir. O parlamentar, então filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), estava à época em seu segundo mandato no legislativo estadual. Tem 37 anos e possui ensino superior (História)²⁴. É filho do também político Jovair de Oliveira Arantes,

²⁴ Perfil biográfico de Henrique Paulista Arantes: <https://portal-legado.al.go.leg.br/deputado/perfil/deputado/1271>

que conta longo histórico no poder legislativo (apenas como deputado federal, possui seis mandatos consecutivos).

Novamente, a análise será realizada a partir de blocos temáticos. Neste discurso, identificamos dois temas principais.

O primeiro deles, refere-se à atuação dos movimentos sociais para a construção do que o parlamentar denomina “ditadura das minorias”. Em seguida, será analisada a construção da argumentação do parlamentar a partir de sua compreensão de democracia. O parlamentar não mergulha na discussão da temática de gênero diretamente. Entretanto, a análise de sua fala é importante na medida em que utiliza a discussão da temática de gênero como um exemplo para ilustrar seus argumentos, ou seja, insere a discussão travada acerca da questão de gênero no contexto da (negativa) atuação dos movimentos sociais, senão vejamos:

A. O que eu gostaria de tratar aqui, hoje, é um tema que, na verdade, nós todos estamos cansados. Eu falo aqui pela maioria da sociedade do nosso país, do nosso Estado, onde nós estamos sofrendo, ao longo de uma ou duas décadas, uma espécie de ditadura de minorias[...]

B. E por essas pessoas serem bem organizadas, bem articuladas de certa forma muito barulhentas, de saberem realizar protestos, manifestações, acabam conseguindo concessões ao longo de décadas. É assim, hoje, com a redução da maioridade penal, a maioria absoluta da sociedade brasileira quer que o bandido seja preso, que o bandido fique ali detido e que pague pelo que ele fez [...]

C. Entretanto, nós temos um segmento muito bem organizado, que é contra a maioridade penal, que vai até o Congresso, manifesta, faz barulho, tem boa parte da imprensa a seu lado, os formadores de opinião, em sua maioria pensam assim, só que a população não.

D. esse segmento que é contrário, e eu repito, muito bem organizado, por que consegue se articular e fazer todos os barulhos possíveis, atrasar e tentar barrar a votação, tentar impor a sua vontade à maioria, embora não consiga, porque a maioria da população pensa diferente, mas eles são muito hábeis e tentam, de toda forma, atingir o seu objetivo[...]

E. De certa forma, eles têm direitos de manifestar, de tentar convencer, mas a partir do momento em que a lei for aprovada, que a lei for modificada, aí, eles terão que exercer o que a maioria decide. Têm que ficar calados e obedecerem ao que a maioria decidir. Agora, caso queiram mudar a legislação, elejam a maioria dos representantes e mudem a legislação futuramente.

O parlamentar inicia sua fala tratando do cansaço que acomete a maioria da sociedade, na qual o deputado se inclui. De acordo com o deputado, ao longo de uma ou duas décadas, estaríamos sofrendo “uma espécie de ditadura de minorias”.

Os movimentos sociais estariam tentando agir para a obtenção de objetivos que não coadunariam com o pensamento e vontade da maior parte da sociedade, vítima

das ações impostas por tais grupos. Tais ações, de acordo com o deputado, estariam corrompendo a democracia, já que não se alinhariam aos interesses da maioria, de forma tal que poderiam ser comparados então, com uma ditadura.

Neste aspecto, é interessante a forma com que o deputado constrói sua argumentação. As vitórias dos movimentos sociais seriam, então, “concessões” obtidas apenas pelo incômodo que tais movimentos estariam causando.

Em sua fala irresponsável e negligente, ignora que a conquista do regime democrático que sustenta sua posição de representante do povo e lhe possibilita o exercício de suas funções e sua liberdade de fala, se assentam na ação e lutas de forças sociais que agora despreza e busca deslegitimar.

Esta exposição é um exemplo da bipolaridade denunciada por Sanchez Rubio (2018). Reconhece-se a existência da igualdade e garantia de direitos, mas até o ponto em que o exercício de tais direitos seja conveniente.

A partir do momento em que as demandas levantadas pelos movimentos sociais incomodam, desestabilizam ou ameaçam o *status quo*, estes tornam-se “barulhentos” (A), e suas ações não representam mais os interesses sociais, mas, em verdade, apenas a vontade de uma minoria, que estaria subjugando os demais.

Em verdade, a participação social incomoda grupos acostumados a concentrar o poder de deliberação como privilégio (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016).

Para Chauí (2006), o Estado brasileiro percebe a sociedade civil exatamente como inimigo, e age para obstruir suas iniciativas. De acordo com a autora, conflitos e contradições negam a imagem de sociedade pacífica, motivo pelo qual são recebidos como “desordem” e tratados com repressão.

De fato, movimentos sociais não apenas agem contra a ordem das instituições, mas também e inclusive contra a identificação construída e proporcionada pelo poder hegemônico. Movimentos sociais buscam a própria identidade, criando fissuras na construção e manutenção do *status quo* (GALLARDO, 2014).

Por fim, analisaremos o último bloco temático relacionado ao discurso do deputado Henrique Arantes. Neste último estágio, o parlamentar aborda sua concepção de democracia, que seria diversa do que tem ocorrido no cenário político brasileiro, senão vejamos:

E. Quando nós vivemos em uma democracia, e eu entendo por democracia isso: a maioria decide, a minoria que foi derrotada recolha a sua bandeira e aceite a vontade da maioria. As coisas eram para ser assim. Era para ser tudo desta forma, não só neste ponto, mas nos demais pontos.

F. E aí eu não quero também ser radical e dizer que tem que atropelar. Muito pelo contrário, todos têm direito de voz, todos têm direito de manifestar, de opinar, entretanto, todos têm que obedecer à vontade da maioria. Se a vontade da maioria for uma, através de lei, seja qual for esta legislação

G. Então, o que me deixa, às vezes, muito chateado é ver ao longo do tempo, principalmente nos últimos anos, o avanço de algumas minorias, nesse ponto, de querer obrigar a maioria a pensar da forma como querem. E se você não pensa como elas você é um louco, você é um radical, você é um insano, você não pode nem ter o direito de se manifestar.

H. Então, para vocês verem como eles são hábeis, capazes e articulados. Porém, é uma minoria que quer isso. E, a minoria não pode rebocar a maioria. Repito isso aqui. Temos sempre que fazer que em uma democracia prevaleça a vontade da maioria. Senão, viveremos como o Iraque, em que os Curdos mandavam naquele país. E, não é à-toa que virou o que virou, foi ali um caos, uma catástrofe geral.

Verificamos que a ideia de democracia defendida pelo deputado remete à uma ideia hegemônica e palatável de democracia, que em regra se restringe a procedimentos formais de representação.

Para o parlamentar, haveria democracia quando “a maioria decide, a minoria que foi derrotada recolha a sua bandeira e aceite a vontade da maioria. As coisas eram para ser assim”. De acordo com David Sanchez Rubio (2014, p.110), esta concepção limita a democracia a uma

[...]técnica de governo para eleger a elite representante e para legislar e administrar leis os resultados são manifestos: o mundo das relações humanas torna-se despolitizado, mesmo estando estas embebidas de relações de poder, e os seres humanos são isolados e desvinculados da prática ativa e diária. Desta forma, os sujeitos soberanos desaparecem, e a cidadania política se desarticula. A democracia só pode expressar-se procedimentalmente, e se configurar como um conjunto de regras do jogo no qual se fale de maiorias e minorias, poliárquias, consensos, alternâncias, estabilidade e eleições. Mesmo assim, emerge como um ato de regulação normativa como uma técnica procedimental para eleger elites que administram e gerem a razão do Estado.

A fala oscila de um lado a outro, com diversas contradições. Primeiro, o parlamentar afirma que todos teriam direito de defender suas posições: “E aí eu não quero também ser radical e dizer que tem que atropelar. Muito pelo contrário, todos têm direito de voz, todos têm direito de manifestar, de opinar” (E). No mesmo trecho, o parlamentar reforça, em sua fala a legitimação democrática a partir da formalização, obtida apenas a partir de leis e normas de regulação.

É possível vislumbrar no discurso a utilização do recurso da fragmentação, uma das modalidades previstas por Thompson para a operacionalização da ideologia, através da segmentação de grupos que possam oferecer desafio aos grupos dominantes.

Aqui, a estratégia utilizada é o “expurgo do outro” que se materializa através da construção de um inimigo, uma ameaça. As construções “eles são hábeis” (H) ou a utilização do verbo “derrotada” (G), que remete à ideia de uma batalha, demonstram esta tentativa de criar uma separação nós (maioria) X eles (minoridade).

De acordo com o parlamentar, isto é o que estaria ocorrendo com a questão de gênero no contexto plano de educação estadual. O parlamentar Francisco Junior havia tentado colocar uma questão sobre a ideologia de gênero na semana anterior, mas teria sido “derrotado” dentro do próprio Conselho.

No último trecho analisado (G), o parlamentar utiliza um recurso de exemplificação para ratificar seus argumentos e demonstrar as consequências de não se fazer prevalecer a vontade da maioria: “Senão, viveremos como o Iraque, em que os curdos mandavam naquele país. E, não é a tã que virou o que virou, foi ali um caos, uma catástrofe geral”. Tendo como referência seus próprios valores, o deputado expõe toda uma cultura através de um comentário discriminatório e claramente não condizente com sua posição.

Após esta exposição, a sessão segue com o discurso do deputado Lucas Calil, que inicia sua fala para tratar de melhorias necessárias no município de Piracanjuba, sobretudo relacionadas à energia elétrica e transporte público. Relata que esteve em contato com técnicos e responsáveis para pressionar pela solução dos problemas, mas pede apoio dos demais colegas. Finaliza o discurso endossando o fala do deputado Henrique Arantes acerca da redução da maioria penal, medida que diz ser favorável.

Deputado Francisco Júnior utiliza de sua fala para informar sobre uma audiência pública realizada para tratar da Lei nº 1.319 de 2014, que estabelece e regulamenta o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. O deputado traz alguns esclarecimentos acerca do disposto na referida legislação. De acordo com o parlamentar, a mudança decorre de erros cometidos no passado por algumas dessas entidades. A partir de então, a colaboração do estado exigiria maior formalização, e haverá, também, maior fiscalização. Ademais, a iniciativa pela colaboração deve partir do estado. Para Francisco Junior, em que pese a mudança apresentar boas propostas de mudanças, é preciso atentar-se para o risco da “burocratização” e a possibilidade de colapso, uma vez que se todas as entidades e organizações que prestam serviços à sociedade, está ficará desprovida de apoio.

O último parlamentar a utilizar o tempo regimentalmente concedido à etapa de pequeno expediente foi o deputado José Nelto, que abordou o aumento da tarifa de

água e esgoto. De acordo com o parlamentar, a companhia responsável pela prestação de serviço estaria praticando ilegalidade, vez que seria medida contrária ao disposto pelo chefe do executivo estadual, que teria revogado o aumento.

Infelizmente, não há espaço, aqui, para a análise detida de todos os projetos apresentados após o pequeno expediente nesta sessão. Cabe chamar a atenção, contudo, para a enorme quantidade de propostas, todas aprovadas sem grandes dificuldades: a princípio, procedeu-se à votação preliminar de 13 (treze) projetos de lei. A votação foi rápida, e sem oposição em relação a nenhum dos projetos.

Posteriormente, foram apresentados 12 (doze) projetos para a 1ª fase de votação e discussão. O único deles em que houve de fato, discussão, foi o projeto nº 2.915/2014, de autoria do Deputado Major Araújo, concede Título Honorífico de Cidadã Goiana a jornalista Rachel Sheherazade Barbosa. Alguns parlamentares foram contrários à proposta, sob o argumento de que a jornalista não havia prestado serviço ao estado. O projeto foi, entretanto, aprovado em 1ª votação. Em segunda votação, foram apresentados 9 (nove) projetos e 18 (dezoito) pareceres de projetos de leis elaborados pelas comissões, todos aprovados.

A última das sessões do estado de Goiás a ser analisada será a sessão ordinária realizada em 01 de julho de 2015, primeira em que há discussão e votação acerca do Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação, que resumiu-se, em grande medida, ao tema da “ideologia de gênero”.

4.1.4. Sessão de 01 de julho de 2015

A sessão foi presidida pelo deputado Nédio Leite (PSDB) e por Hélio de Sousa, e teve como primeiro secretário Henrique Arantes e, como segundo secretário, o deputado Francisco Júnior.

Com 35 (trinta e cinco) deputados presentes, no início da sessão, como de praxe, foi realizada a votação da ata da sessão anterior. Em seguida, deu-se a leitura do expediente, com apenas uma ocorrência, um projeto de lei de autoria do poder executivo, que foi encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça.

O pequeno expediente inicia-se com o deputado Paulo César, que conta sua trajetória de vida e seu histórico na política para negar supostos rumores de que teria saído do partido o qual é filiado, o PMDB.

Em seguida, o deputado José Vitti (PSDB) sobe à tribuna para informar aos presentes que, após articulação e diálogo junto ao governo estadual, haveria recuo na aprovação de uma emenda que teria como objetivo alterar o regime dos servidores militares, retardando o recebimento de uma promoção a que fazem jus após completarem tempo de serviço.

Em seguida, discursa o deputado Major Araújo, parabenizando José Vitti pela forma com que lidou com a questão da emenda anteriormente referida. De acordo com o parlamentar, a proposta, que sequer teria sido precedida de discussão com o setor militar, seria descabida, pois violaria direitos dos servidores. Último a tratar do tema, Deputado Ernesto Roller (PMDB) comemora o afastamento da emenda, mas alerta que é necessário ser vigilante para que a emenda não entre novamente em pauta. Faz críticas ao governo, o qual entende não estar ao lado do servidor.

O próximo deputado a discursar é Henrique Arantes. O parlamentar retoma o discurso da sessão anterior, da “ditadura das minorias” para tratar da votação ocorrida no dia anterior no Congresso Nacional acerca da redução da maioria penal. A proposta foi rejeitada, de acordo com o deputado, por movimentos sociais que pressionaram os deputados, que não se sentiram à vontade para votar a favor da redução. De acordo com Arantes, esta seria uma “atitude antidemocrática”, o que seria inadmissível.

Quem novamente traz a questão de gênero à sessão é o deputado Francisco Júnior. O parlamentar introduz o discurso informando ter havido uma audiência pública “muito calorosa” na Câmara acerca da “colocação de termos da ideologia de gênero” nos planos municipais e estaduais de educação, apesar do tema ter sido “derrotado” no Plano Nacional de Educação.

Para a análise desta sessão, os temas foram agrupados em dois grupos. No primeiro deles, o parlamentar volta a discorrer as razões pelas quais a implementação da ideologia de gênero não seria adequada. No segundo bloco, analisaremos trechos do discurso que envolvem as “soluções” apresentadas pelo parlamentar para o tema.

Para contextualização e compreensão do discurso, cabe dizer que o início da fala do deputado trata de uma audiência pública ocorrida na câmara municipal de Goiânia para discutir o Plano Municipal de Educação, onde o tema “gênero” foi abordado. Passemos à reprodução das falas proferidas:

- I. Por ocasião na audiência pública, um Professor Doutor da Universidade Federal fez uma argumentação que a intenção disso é diminuir a violência

doméstica, violências muito agressivas, como é o caso da homofobia e de outras situações.

J. Eu disse ele que concordo que todosesses tipos de violências precisam ser combatidas, mas que este não é o remédio que vai trazer essa solução.

K. Se nós queremos produzir respeito à diferença, primeiro, nós precisamos que as diferenças, então, elas têm que existir.

L. Agora, existem também, Deputado Ernesto Roller, as diferenças naturais. Essas são difíceis tentaralterá-las, éanatureza. Quemnasceubranco é branco, quem nasceu negro é negro. Quem nasceu homem, masculino ou macho, em toda a natureza, será isso. Então, quem nasceu mulher ou fêmea, pode ser um leão, um cachorro é a natureza! E aí nós temos o aspecto reprodutivo e nós temos o aspecto social e todo o aspecto cultural

M. Claro que, de forma alguma, nós não podemos comparar o ser humano a qualquer outra espécie animal, portanto, o ser humano merece tratamento diferenciado. E outra coisa que não podemos aceitar, de forma alguma, é que esse pensamento, essa ideologia seja imposta sem discussão profunda com a sociedade e com a família.

O trecho “H” é primeiro e único em todas as sessões analisadas em que se estabelece a relação entre a abordagem da questão de gênero com a superação da violência, seja a violência doméstica ou homofobia. Apesar de mencionar o argumento do “Professor Doutor” , o parlamentar o rejeita de pronto, indicando que apesar de concordar com o “combate” a tais violências, a introdução do tema no ambiente escolar não seria o remédio.

Não há qualquer identificação do profissional mencionado, não sabemos de quem se trata. A partir da construção da fala, há indícios de que o ocorrido na audiência só foi trazida a tona apenas para que o deputado introduzisse sua visão acerca do tema. Não há intenção de informar e/ou discutir com os colegas parlamentares acerca dos argumentos trazidos pelo profissional. Não sabemos também qual foi o impacto dos argumentos do professor na audiência mencionada pelo deputado. Foram bem recebidos? Houve concordância? Só temos a informação acerca do entendimento do parlamentar.

Em relação a este aspecto, podemos identificar a ocorrência da intertextualidade, que trata da combinação da voz do falante com outras vozes que lhe são articuladas. A reflexão acerca de tais ocorrências são importantes na medida em que a forma com que outros discursos são representados podem ter consequências para a depreciação ou valorização do discurso, revelando indícios de possíveis processos ideológicos (RESENDE; RAMALHO, 2017).

No trecho em análise, apesar do parlamentar fazer referência aos argumentos trazidos pelo professor, verificamos que a relação estabelecida entre os discursos é de tensão, não há concordância. O destaque é a visão apresentada pelo parlamentar, em

detrimento da dissonante voz do docente, vagamente referenciada apenas para ser, em seguida, negada.

É importante refletir acerca tratamento dado à diferença, ou seja, sua demarcação, omissão ou negação, principalmente quando referem-se à representações, uma vez que estas podem legitimar maneiras particulares de ação e serem inseridas em modos de identificação (RESENDE; RAMALHO, 2017).

No trecho K, por exemplo, o parlamentar se apropria do discurso biológico para reforçar a representação hegemônica dos homens e mulheres, que implica o caráter imutável de tais diferenças – e, conseqüentemente das opressões advindas delas - para endossar sua lógica argumentatória: “quem nasceu mulher ou fêmea, pode ser um leão, um cachorro, é a natureza”.

De acordo com o deputado, o respeito às diferenças adviria, em verdade, da reafirmação de sua existência. A partir desta lógica, apenas a partir da demarcação entre meninos e meninas, feminino e masculino é que seria possível o “combate” às violências.

Dá a entender que a inserção da temática de gênero seria, então, uma tentativa de anular as diferenças, as quais seriam difíceis de alterar, posto que seriam parte da natureza. O parlamentar, com a construção “E nós aí temos o aspecto reprodutivo e nós temos o aspecto social e todo o aspecto cultural” parece indicar que o aspecto reprodutivo, social e cultural mencionado estão contidos neste conjunto “natural”.

O argumento aqui exposto insere-se, de fato, em um paradoxo. Se as diferenças, abrangendo aqui as diferenças reprodutivas, sociais e culturais não podem ser modificadas, posto que, - de acordo com seu argumento – seriam naturais, qual seria, de fato a ameaça da “ideologia de gênero”?

No trecho M, o parlamentar aduz: “Se nós queremos produzir respeito à diferença, primeiro, nós precisamos que as diferenças, então, elas têm que existir”.

Nesta oportunidade, é importante sublinhar que reconhecimento das diferenças configura sim como uma das principais demandas de movimentos sociais, tais como grande parcela do movimento feminista.

Entretanto, as reivindicações referem-se, principalmente, ao reconhecimento dos diferenciados impactos da desigualdade e opressão a partir do contexto que um determinado grupo esteja inserido. As opressões sofridas por mulheres brancas não serão as mesmas ou com a mesma intensidade das mulheres negras, que não serão as mesmas das indígenas, lésbicas, ou migrantes.

Tais diferenças necessitam ser levadas em consideração quando da elaboração e desenvolvimento de ações, leis e políticas públicas, que devem considerar os entraves ao acesso a bens materiais e imateriais dos indivíduos que eventualmente sejam parte dos diferentes marcadores de desigualdade, sob pena de tais medidas não alcançarem aos fins que se propõem, e muitas vezes vulnerabilizar e marginalizar ainda mais estes grupos.

Em verdade, ainda que vivamos em um estado democrático de direito que preconiza e defende a igualdade, tendo como exemplo máximo previsões expressas de nossa própria Constituição Federal²⁵, o fato é que, na prática, este valor igualitário apropriado pela ideologia capitalista hegemônica, tem servido para encobrir e justificar a ausência de ações para a superação de opressões provenientes do tratamento desigual.

Entretanto, em nossa sociedade, a demarcação da diferença tem sido utilizada para rejeitar e discriminar, movimento que alcança e é legitimado inclusive pelas instâncias institucionais e é imprescindível ao desenvolvimento e manutenção de uma economia baseada no lucro. Recusar-se a reconhecer a diferença impossibilita vislumbrar problemas e armadilhas provenientes do sistema em que vivemos (LORDE, 2019).

A própria educação traduz tais valores responsáveis pela rejeição da diferença:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1999, p. 53).

O discurso do parlamentar parece alinhar-se à esta última concepção. Entendemos que o argumento de demarcação de diferenças proferido pelo deputado tem como objetivo único reforçar a manutenção de padrões binários hegemônicos, ou seja, a diferenciação entre os gêneros masculino e feminino baseada na biologia, bem como os padrões de comportamento, expectativas e sexualidade que tais padrões impõem.

²⁵ 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:

Não há indícios que argumentação refira-se à inclusão e o respeito à diversidade, posto que, se fosse este o caso, não seria contrário às demandas favoráveis à inclusão de questões relacionadas à gênero.

Ao defendermos a implementação de conteúdos, práticas e metodologias que abordem e reflitam acerca das questões de gênero, estamos em verdade defendendo o reconhecimento e respeito à diversidade, uma vez que o direito à igualdade, se desacompanhado da garantia do exercício de direitos por grupos que – ainda que acobertados pela previsão de direitos formais – não possuem condições materiais para gozar de tais garantias, não se sustenta.

No discurso do deputado, verificamos novamente a clara tentativa de utilização da abordagem científica com o fim de desvelar “a verdade” por trás da ideologia de gênero.

No que se refere a este aspecto, cabe trazer os ensinamentos de Stephen Ball para análise de políticas. De acordo com o autor, é necessário investiga-las a partir do referencial discursivo. Um dos efeitos do discurso neste contexto é exatamente a produção de efeitos de verdadeiro/falso e da aplicação da ciência e hierarquização aos “problemas” na educação (BALL, 2006).

Passemos à análise do próximo bloco:

N. Quando este assunto começou a ser discutido, conversamos com vários Deputados, fizemos uma solicitação ao Governo do Estado de que quando o Plano Estadual de Educação viesse, que as questões de gênero não fossem incluídas nele. Isso foi atendido, nós estamos votando o Plano de Educação para discutir e cuidar da Educação nos próximos dez anos em Goiás, mas não estamos discutindo nele as questões de gênero.

O. Então, faço aqui um agradecimento a todos os Deputados que assinaram esse ofício junto comigo, e, de forma especial, ao Governador Marconi Perillo, que foi sensato e sensível, compreendendo que não é a forma de combater a discriminação, não é criando um cabo de batalha, um cabo de guerra entre a família e a escola. Ao contrário, nós devemos unir família e escola para promover que se tenha, de fato, uma sociedade mais amável, mais acolhedora e, acima de tudo, que respeite as diferenças[...]

P. Não é acabando com as diferenças que vamos criar o respeito, ao contrário, é definindo claramente o que é o que e quem é quem que poderemos assim investir no respeito humano e em uma sociedade melhor a cada dia

De acordo com o deputado, a promoção de uma sociedade mais amável, mais acolhedora e e que, “acima de tudo” respeite as diferenças, seria obtida a partir da união da família e escola, relação que estaria, então, em risco com a proposta de introdução da “ideologia de gênero”.

O deputado retoma ainda o ofício²⁶ mencionado em sessão anterior, elaborado em colaboração com outros parlamentares para impedir a colocação da “ideologia de gênero” no projeto do Plano Estadual de Educação. Agradece o apoio, com destaque ao Governador Marconi Perillo, que “foi sensato e sensível, compreendendo que não é a forma de combater a discriminação, não é criando um cabo de batalha, um cabo de guerra entre a família e a escola” (O).

É importante sublinhar que tanto em âmbito nacional como em diversos entes federativos, a elaboração dos textos dos projetos de leis dos planos de educação submetidos à aprovação foram elaborados coletivamente, com intensa participação da sociedade e entidades e instituições educacionais, que conjuntamente elegeram as demandas essenciais ao desenvolvimento da educação, em um processo antes de tudo democrático. Estes atores elegeram a inserção da temática de gênero como aspecto importante a ser introduzido.

Em análise aos acontecimentos que culminaram na exclusão do tema, não é desrazoada a afirmação que a animosidade e polêmica em relação ao tema foi criada por setores conservadores religiosos através das distorcidas informações disseminadas acerca do tema.

O próprio processo de tramitação do PNE reforça tais argumentos. O projeto original do Plano Nacional de Educação – que continha previsão relacionada à gênero – já havia sido aprovado pela Câmara dos Deputados quando a polêmica começou. Como a aprovação teria ocorrido ante a tal ameaça representada pela introdução da questão de gênero no ambiente escolar? O “perigo” foi introduzido através do estabelecimento de um pânico moral que trouxe como consequência a rejeição da sociedade não apenas ao tema de gênero, mas à própria escola e aos professores, que passaram a ser vistos como

Em momento posterior da sessão, o parlamentar pede que se registre na ata da sessão as “presenças honrosas” de pessoas que foram acompanhar a votação do Plano Estadual de Educação e manifestar a sua posição claramente contrária à inclusão de termos de gênero. Todas as pessoas mencionadas pelo deputado representam instituições religiosas: Arquidiocese de Goiânia; Renovação Carismática Católica (RCC); a Comunidade de Evangelização Família Santa, Comunidade Luz da Vida; Movimento

²⁶ Esta pesquisadora buscou através da ferramenta de acesso à informação no site da assembleia legislativa do estado de Goiás, obter o conteúdo do ofício para inseri-lo na análise, por três vezes (12 e 23 de maio e 08 de julho de 2020). O retorno da solicitação foi, em todas as vezes, o encaminhamento do link de acesso ao documento do projeto aprovado, onde não há qualquer menção do ofício, ou seja, não houve atendimento do pedido apresentado.

Pró-Família, Encontros de Casais de Goiânia e Grupo Família do Céu Aqui Na Terra. Denota-se, a partir do comportamento do parlamentar, que expressamente faz referência ao grupo de expectadores ligados ao setor religioso, que age como porta-voz dos interesses destes atores e deseja ser associado aos mesmos.

Trataremos agora acerca do breve pronunciamento da deputada Isaura Lemos acerca do Plano Estadual. Filiada ao Partido Comunista do Brasil- Pcdob, a parlamentar possui relevante histórico de militância contra a ditadura militar brasileira (1964-1985), e participou ativamente do processo de reconstrução do PCdoB em Goiás, após os 20 anos de clandestinidade impostos pelo regime militar²⁷. É técnica de enfermagem e conta, atualmente, com 66 anos. No período da sessão em análise, exercia seu quinto mandato no legislativo estadual goiano.

A parlamentar sobe à tribuna para apresentar um projeto de lei que submeterá à aprovação, que trata do tema de doação para campanhas eleitorais. O objetivo seria de “salvaguardar a transparência das campanhas”. Em seguida, passa a tratar do tema do Plano Estadual de Educação. Apesar de entender que o plano não deveria ser aprovado sem ter sido “debatido com exaustão”, elogia o projeto e afirma não haver muito a acrescentar.

Afirma porém, que pretende apresentar algumas emendas, entre as quais a inclusão de normas para o bom comportamento e postura. Afirma que a ausência de disciplina explica a vontade de muitos pais pela militarização das escolas, uma vez que escolas militares seriam “mais ordeiras”.

Por fim, a deputada busca fazer um esclarecimento de suposto equívoco ocorrido em audiência pública na Câmara municipal acerca do Plano de Educação. Sua fala aborda brevemente a questão de gênero, porém não há elementos suficientes para a criação de um bloco de análise. A parlamentar afirma concordar em grande parte com o deputado Francisco Júnior em relação à sua posição na temática de gênero e afirma:

[...]Pelo contrário, sou família, defendo a família, mas acho que temos que respeitar as diferenças, não praticar o bullying, acho que menino é menino, menina é menina. Agora, o que diferenciar nesse caso tem que ser tratado com respeito. É isso que eu defendo, não defendo que o professor pergunte para a criança se ele quer ser tratado como menina ou menino

²⁷ <https://portal.al.go.leg.br/noticias/110452/isaura-lemos-2-parte>

Este é o único trecho de todas as sessões analisadas em que há uma reação aos discursos de gênero proferidos na casa legislativa. A deputada aproxima-se das questões relacionadas à discriminação no âmbito escolar ao mencionar a questão do bullying, recorrente em casos de homofobia, por exemplo.

Entretanto, além de não aprofundar-se no tema, cede aos argumentos defendidos pelo deputado Francisco Júnior, não construindo um argumento que possa ser, em verdade, compreendido como dissonante na versão dominante naquele ambiente acerca do tema e das medidas tomadas pelos parlamentares. Nos parece que a intenção, de fato é oposta. Pretende deixar claro que acompanha os argumentos expostos e que “defende” a família, utilizando, novamente, um verbo que remete à existência de uma ameaça.

No que se refere à temática de gênero, estas foram as únicas exposições a serem analisadas. A sessão teve ainda, antes da votação do Plano Estadual de Educação, discussão de grande repercussão acerca de um projeto de denominação de rodovia, com participação de vários parlamentares.

A sessão foi encerrada por solicitação do Deputado José Vitti, para convocação da Comissão Mista, Comissão de Constituição, Justiça e Redação. Em seguida, no mesmo dia, deu-se início a uma sessão extraordinária, na qual foi realizada a primeira votação do Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação. Considerando que não houve qualquer menção à temática de gênero, optamos por não analisar esta sessão. Cabem, entretanto, algumas observações.

O projeto não passou por qualquer discussão na sessão. Uma lei que cria diretrizes e regulamentação que vigorarão pelo período de dez anos de um setor extremamente complexo tal como a educação, não houve nenhum orador inscrito para discutir.

De fato, a única ocorrência na sessão extraordinária que remete ao plano foi protagonizada pela deputada Isaura Lemos. A parlamentar informou que tinha emendas a apresentar ainda na sessão anterior, porém, no momento da votação não estava presente em plenário, vez que, de acordo com a deputada, estava respondendo uma entrevista para o serviço de televisão da própria casa legislativa.

O projeto foi o primeiro a ser votado na sessão extraordinária, votação que ocorreu, portanto, sem a presença e participação da deputada, e sem a inclusão de suas emendas para análise. A parlamentar objetou a votação, indicando que não houve aviso de que seria o primeiro projeto a ser votado, e que todos já sabiam de sua intenção de

apresentar emendas. Aduziu que a votação estaria sendo “a toque de caixa”, e que o plano havia sido apresentado no dia anterior sem nenhuma audiência pública para discussão. Alegou estar sendo “violentada” em seu direito.

Em resposta, o presidente da sessão informou a deputada de que seria matéria vencida. Outro parlamentar, o deputado Francisco Oliveira respondeu que a falha teria sido da própria deputada e lamentou que a parlamentar tenha “cochilado”. Por último, o deputado Santana Gomes parabenizou a mesa diretora pela transparência, dizendo ainda que quando parlamentar sai da sessão para dar entrevista, a mesa não poderia parar e esperar seu entendimento.

No dia seguinte, dia 02 de julho, houve a segunda votação para a aprovação do projeto de lei do Plano Estadual. O texto e os dispositivos não foram, mais uma vez, discutidos. As deputadas Isaura Lemos e Delegada Adriana (PT), além do deputado Luis César Bueno (PT), entretanto, registraram o descontentamento pela falta de tempo e discussão acerca do projeto e informaram que as emendas que pretendiam apresentar seriam transformadas em projetos de leis a serem apresentados no segundo semestre daquele ano.

O Plano foi aprovado sem maiores dificuldades.

É importante notar que nenhum dos discursos relacionados à temática de gênero foram alvo de reflexões, discussões ou debates nas sessões analisadas. Diversos projetos foram alvo de considerações, com ampla participação dos deputados, como o projeto acerca da denominação de um trecho de rodovia, em que pese não ser possível vislumbrar qualquer progresso ou melhoria na vida da população a partir de sua aprovação.

Já o Plano de Educação, que impacta diretamente a vida de milhares de crianças e adolescentes, além dos profissionais direta e indiretamente envolvidos no setor educacional, não mereceu qualquer debate. Os corajosos defensores da família e das crianças, tão preocupados com sua educação, não discutiram, nas sessões analisadas, acerca de uma previsão sequer presente no projeto de lei.

As únicas menções ao tema se deram no contexto da ideologia de gênero, mas não constituíram, de fato, discussão, mas apenas exposição dos deputados contrários, sem manifestação dos demais parlamentares presentes.

Observa-se, portanto, que o Plano Estadual de Educação de Goiás efetivamente aprovado e ainda em vigor não trata das questões relativas a gênero,

mulheres, homofobia ou violência doméstica. Existem, entretanto, previsões genéricas acerca da prevenção de violência e discriminação (GOIÁS, 2015).

Verificamos que, em relação ao estado de Goiás, apesar da grave realidade em relação à violência de gênero, não houve preocupação em relação à inserção de previsões específicas de medidas para o enfrentamento do problema no âmbito educacional, em que pese o fato da questão da violência ter sido brevemente levantada em uma das sessões analisadas.

De fato, o termo gênero, como de forma recorrente tem ocorrido no país, resumiu-se à “ideologia de gênero” e a necessidade de impedir a implementação de tal “ameaça.”.

4.2. Distrito Federal

O estabelecimento do Distrito Federal se deu em razão da transição da capital do País para a Região Centro-Oeste, iniciativa que teve como principais objetivos promover a integração do território; levar desenvolvimento ao interior; proteger a sede do poder de ataques nos litorais e ocupar o amplo território livre na região central (DISTRITO FEDERAL, 2020). Com uma extensão de 5.779 km², o Distrito Federal constitui a menor unidade da Federação, e a única que não possui municípios.

A partir do início da construção de Brasília, em 1956, ocorreu na região do Distrito Federal um intenso processo migratório, o que causou o adensamento populacional. Muitas pessoas vieram atraídas pela oferta de emprego na construção da capital. Em 2010, haviam no local 2.570.160 habitantes.

Atualmente, Brasília é a quarta cidade mais populosa do Brasil. (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Apesar de Brasília ter sido inaugurada em 1960, por 26 anos os habitantes do Distrito Federal não puderam ter sua representação política local através de um Poder Legislativo distrital. O fato é que, em virtude do golpe militar ocorrido em 1964, a autonomia do Distrito Federal foi comprometida.

Esta situação apenas transformou-se com o processo de transição democrática: o primeiro governador eleito diretamente do Distrito Federal e os primeiros deputados federais e senadores foram eleitos em 1986 (MELLO, 2015).

A partir da Constituição de 1988, um novo modelo político é instituído no país. Em relação ao Distrito Federal, a regulamentação está prevista no art. 32 (Título II, Capítulo V, Seção I) da Carta Magna. Entre as definições, está a acumulação, pelo ente

federativo das competências legislativas reservadas aos estados e municípios.

Criada em 1990 e instalada em 1º de janeiro de 1991, a Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) passou a funcionar como o Poder Legislativo do Distrito Federal. Seu funcionamento, bem como o processo legislativo da unidade, é regulamentado pelo Regimento Interno, definido pela Resolução no 167/2000, posteriormente atualizada e consolidada pela Resolução no 218/2005 (MELLO, 2015).

A CLDF está organizada em duas grandes estruturas: a estrutura legislativa e a estrutura administrativa. A estrutura legislativa é composta pela Mesa Diretora, que é o órgão central diretivo da instituição, por dez comissões permanentes e pelo Plenário.

Em seu breve período de funcionamento, a casa legislativa soma um total de oito legislaturas, marcada por significativa influência do Poder Executivo, sobretudo no que se refere à indicação de cargos chave, como Presidente da Mesa Diretora e Presidente da CCJ, bem como pela formação de uma coalizão majoritária na Casa, que controla a gestão da Casa e o processo legislativo. De fato, o espaço de manobras da oposição tem sido pequeno (MARTINS, 2019).

No que se refere aos representantes eleitos, cabe destacar a pouca diversidade na composição da casa: A maioria dos representantes é do sexo masculino, em idade entre 30 e 49 anos (MARTINS, 2019).

Na sétima legislatura (2015-2019), a qual iremos analisar, dos parlamentares eleito/as havia 5 (cinco) mulheres (20,83%) e 19 (dezenove) homens (79,16%), e um representante negro(a).

A análise do Distrito Federal abrangerá duas sessões ordinárias da Câmara Legislativa do Distrito Federal; uma emenda e uma subemenda relacionada à retirada de dispositivos relacionados à temática de gênero, e o parecer exarado pela Comissão de Constituição e Justiça acerca do recebimento da emenda.

4.2.1. Emenda Modificativa nº 48

As emendas a serem propostas pelos parlamentares estão regulamentadas a partir do art. 146 do Regimento Interno da Câmara. São apresentadas diretamente à Comissão no prazo de dez dias da apresentação da proposição principal, e podem ser supressivas, aglutinativas, substitutivas, modificativas ou aditivas.

Foram propostas ao todo 9 (nove) emendas e 10 (dez) subemendas ao Projeto de Lei relacionadas à temática de gênero. Contudo, a fundamentação contida na maior

parte dos documentos dividiu-se em dois principais textos, que foram reaproveitados nas propostas.

Uma das justificativas, utilizada nas nove emendas (nº 48 até 56), teve como principal autoria o deputado Rodrigo Delmasso (Partido Trabalhista Nacional – PTN, atualmente denominado PODEMOS). Em todas as propostas, o objetivo era retirar das estratégias do Projeto de Lei a “ideologia de gênero”, ainda que o termo não estivesse presente em nenhuma delas.

Já as propostas de nº 83 a 92, consistem em subemendas com o objetivo de alterar os dispositivos objeto das emendas referidas. Possuem como autoria principal a deputada Sandra Faraj (à época filiada ao Partido Solidariedade), e seu texto foi reutilizado em todas. Outros deputados que assinaram também muitas das propostas foram os deputados Júlio César (PRB), Renato Andrade (PR); Celina Leão (PDT); Rafael Prudente (PMDB); Telma Rufino (PPL) Wellington Luis (PMDB) e Bispo Renato (filialdo ao então Partido da República -PR, atual Partido Liberal).

Assim, optamos pela análise destes dois textos, que acreditamos serem representativos dos esforços dos parlamentares para a retirada dos temas.

Passemos, primeiramente, à análise da justificativa utilizada para a fundamentação das propostas de emendas.

Na presente análise, o primeiro texto a ser investigado foi utilizado nas nove propostas de emenda (nº 48-56), todas da modalidade modificativa, ou seja, que visam dar nova redação a dispositivos da proposição principal, no caso, ao Projeto de Lei do Plano Distrital de Educação. A proposta de emenda de nº 48, por exemplo, teve como objetivo alterar as descrições das estratégias nº 1.14 e 1.23 do Projeto de Lei do PDE.

O primeiro argumento utilizado na proposta de emenda para a retirada da “ideologia de gênero” dos dispositivos do Projeto faz referência ao Plano Nacional de Educação. De acordo com o texto, a ideologia de gênero “sequer foi mencionada” na legislação nacional. Nestes termos, de acordo com a fundamentação da emenda,

A. [...]Não se pode olvidar que o Plano local de educação deve guardar total harmonia com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, visto que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem atuar em regime de colaboração e consonância, visando o alcance das metas e à implementação das estratégias do PNE, conforme comando dos arts. 70 e 80 da Lei Federal n.O 13.005/2014.

B. [...] dessa forma, a inclusão da ideologia de gênero no PDE, sem a correspondente previsão no PNE, afronta os princípios trazidos na legislação federal e, por isso, deve ser rechaçado por esta Casa Legislativa

Verifica-se portanto que aqui, o argumento utilizado tem caráter legal. Implementar “ideologia de gênero” seria atuar contrariamente ao objetivo de “colaboração e consonância” almejado pelo PNE e fundamental para a concretização das metas lá contidas. Tais objetivos só seriam atingidos através de uma “total harmonia” com a norma nacional.

Tal argumentação é frágil, e facilmente refutável. A redação do PNE, em que pese o esvaziamento decorrido da retirada da previsão expressa da temática de gênero, não veta a implementação e abordagem de medidas e ações relacionadas ao tema. Desenvolver ações que promovam o diálogo, empoderamento e prevenção de violência não poderiam, de forma alguma, serem consideradas “desarmônicas” em relação ao PNE.

A redação indica ainda que implementar a “ideologia de gênero” sem a correspondente previsão afrontaria “os princípios trazidos na legislação federal”.

Não existem, no texto do PNE, muitas menções expressas à princípios. Isso não significa, obviamente, que estes estejam ausentes na norma. Como qualquer outra legislação brasileira, o Plano Nacional de Educação deve ser elaborado e aplicado à luz das disposições constitucionais, o que inclui não apenas o conteúdo expresso na Carta Magna, mas também de seus princípios e tratados internacionais dos quais o país seja parte²⁸.

O interessante, entretanto, é que uma das poucas menções expressas a princípios no texto da Lei que institui o PNE, contida no inciso X do art. 2º, refere-se, exatamente, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade. O dispositivo, sobretudo em função da polêmica que culminou na retirada das questões de gênero, é superficial, genérico, e por isso mesmo, abrange infindáveis possibilidades de aplicação.

Assim, a implementação de medidas buscando a superação da violência e alcance da igualdade de gênero configurariam, na verdade, na concretização dos princípios adotados pela legislação nacional, ou seja, exatamente o oposto do argumento da emenda aqui analisada.

Em relação a este aspecto, é importante destacar que recentemente o Supremo Tribunal Federal, órgão responsável pela aferição da constitucionalidade de leis e atos normativos, se manifestou acerca de conteúdos relacionados à gênero e diversidade em

²⁸ art. 5, § 2º: Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (BRASIL, 1988).

leis educacionais, com entendimento unânime de que alinham-se à Constituição Federal (FERNANDES; ZARDO, 2020).

Além deste trecho, foi reproduzida, no texto das propostas de emenda, uma entrevista realizada com o Padre Dr. José Eduardo de Oliveira e Silva, para o veículo de imprensa denominado Zenit, sob a justificativa de que este teria abordado com “proeficiência” a questão da ideologia de gênero.

No site do veículo de informação do qual foi retirada a entrevista, há a informação de que “Zenit” trata-se de uma agência de notícias internacional, sem fins lucrativos. Seria formada por profissionais e voluntários “convictos de que a sabedoria extraordinária do Papa e da Igreja Católica pode alimentar a esperança e ajudar a humanidade a encontrar verdade, justiça e beleza”. Ainda de acordo com informações do site, ZENIT seria marca de propriedade da Innovative Media Inc., uma organização sem fins lucrativos com sede no Estado de Nova Iorque (Estados Unidos). Em consulta ao site, há informação de que trata-se de uma rede que presta serviços de consultoria de mídia, e que tem como lema ““Good Journalism is Good Business”, ou, em português, “Bom jornalismo é bom negócio”²⁹.

O entrevistado, de acordo com informações do site, o Pe. José Eduardo de Oliveira e Silva é sacerdote da Diocese de Osasco – SP, pároco da Igreja São Domingos (Osasco), doutor em teologia pela Pontifícia Universidade Romana da Santa Cruz e professor de Teologia Moral.

O título da entrevista é “caindo no conto do gênero” e foi disponibilizada em 04 de abril de 2014, dois meses antes da aprovação do Plano Nacional de Educação, pano de fundo da entrevista. Ao todo, foram realizadas nove perguntas/intervenções do entrevistador, que numeramos abaixo para referenciar com maior facilidade na análise.

1. ZENIT: Temos visto nas últimas semanas um crescente debate sobre a questão de “gênero” no contexto do Plano Nacional de Educação. Como o sr. avalia estas discussões?

Pe. José Eduardo: 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.

2. ZENIT: Em que consiste, então, a “ideologia de gênero”?

Pe. José Eduardo: Sintetizando em poucas palavras, *a ideologia de gênero consiste no esvaziamento jurídico do conceito de homem e de mulher*. A teoria é

²⁹ <https://innovation.media/about-2>

bastante complicada, e uma excelente explicação desta se encontra no documento “Agenda de gênero”. Contudo, a ideia é clara: eles afirmam que o sexo biológico é apenas um dado corporal de cuja ditadura nos devemos libertar pela composição arbitrária de um gênero.

3. ZENIT: Quais as consequências disso?

Pe. José Eduardo: 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. Portanto, não haveria sentido em falar de casamento entre um “homem” e uma “mulher”, já que são variáveis totalmente indefinidas. Mas, do mesmo modo, não haveria mais sentido falar em “homossexual”, pois a homossexualidade consiste, por exemplo, num “homem” relacionar-se sexualmente com outro “homem”. Todavia, para a ideologia de gênero o “homem 1” não é “homem”, nem tampouco o “homem 2” o seria.

4. ZENIT: Então aqueles que defendem a “ideologia de gênero” em nome dos direitos homossexuais estão equivocados?

Pe. José Eduardo: Exatamente! Eles não percebem que, uma vez aderindo à ideologia de gênero, não haverá sequer motivo em combater à discriminação. Nas leis contra a discriminação, eles querem discriminar alguns que consideram mais discriminados. Contudo, pela ideologia de gênero, não há mais sentido em diferenciar condições e papéis, tudo se vulnerabiliza! Literalmente, eles caíram no *conto do gênero*.

Para defender a identidade homossexual, estão usando uma ideologia que destrói qualquer identidade sexual e, por isso, também a família, ou qualquer tipo de família, como eles mesmos gostam de dizer.

Em poucas palavras, a ideologia de gênero está para além da heterossexualidade, da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade, da intersexualidade, da pansexualidade ou de qualquer outra forma de sexualidade que existir. *É a pura afirmação de que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível.*

5. ZENIT: Então a situação é muito pior do que imaginamos...

Pe. José Eduardo: Sim. As pessoas estão pensando em “gênero” ainda nos termos de uma “identidade sexual”. Há outra lógica em jogo, e é por isso que ninguém se entende.

Para eles, a ideia de “identidade sexual” é apenas um dado físico, corporal. Não implica em nenhuma identidade. Conformer-se com ela seria “sexismo”, segundo a própria nomenclatura deles. A verdadeira identidade é o “gênero”, construído arbitrariamente.

Todavia, este “gênero” não se torna uma categoria coletiva. É totalmente individual e, portanto, indefinível em termos coletivos. Por exemplo, alguém poderia se declarar gay. Para os ideólogos de gênero isso já é uma imposição social, pois a definição de gay seria sempre relativa a uma condição masculina ou feminina mormente estabelecida. Portanto, uma definição relativa a outra, para eles, ditatorial.

Não existiria, tampouco, a transexualidade. Esta se define como a migração de um sexo para outro. Mas, dirão os ideólogos de gênero, quem disse que a pessoa saiu de um sexo, se aquela expressão corporal não exprime a sua identidade construída? Portanto, para eles, não há sequer transexualidade. Gênero, ao contrário, é autorreferencial, totalmente arbitrário.

Alguém dirá que não há lógica nisso. Realmente, a lógica aqui é “ser ilógico”. É o absurdo que ofusca nossa capacidade de entender.

6. ZENIT: O que dizer, então, de quem defende a ideologia de gênero no âmbito dos direitos feministas?

Pe. José Eduardo: Os ideólogos de gênero, às escondidas, devem rir às pencas das feministas. Como defender as mulheres, se elas não são mulheres?...

7. ZENIT: Qual seria o objetivo, portanto, da “agenda de gênero”?

Pe. José Eduardo: Como se demonstra no estudo que mencionei, o grande objetivo por trás de todo este absurdo – que, de tão absurdo, é absurdamente difícil de ser explicado – é a pulverização da família com a finalidade do estabelecimento de um caos no qual a pessoa se torne um indivíduo solto, facilmente manipulável. A ideologia de gênero é uma teoria que supõe uma visão totalitarista do mundo.

8. ZENIT: Como a população está reagindo diante disso?

Pe. José Eduardo: Graças a Deus, milhares de pessoas têm se manifestado, requerendo dos legisladores a extinção completa desta terminologia no Plano Nacional de Educação. Pessoalmente, tenho explicado a muitas pessoas a gravidade da situação nestes termos: 1) querem nos impor uma ideologia absurda pela via legislativa; 2) querem fazê-lo às custas do desconhecimento da população, o que é inadmissível num Estado democrático de direito; 3) e querem utilizar a escola como um laboratório, expondo nossas crianças à desconstrução de sua própria personalidade. E ainda querem que fiquemos calados com isso! Não!, o povo não se calará!

9. ZENIT: Falando em “Estado democrático de direito” e vendo a manifestação de tantos cristãos, evangélicos e católicos, inclusive de bispos, alguns alegam a laicidade do Estado como desculpa para desprezar os seus argumentos. O que dizer sobre isso?

Pe. José Eduardo: Esta objeção é tão repetitiva que se torna cansativo respondê-la. Numa discussão democrática, não importa se o interlocutor é religioso ou não. O Estado é laico, não laicista, anti-religioso. Seria muito divertido, se não fosse puro preconceito – e às vezes, verdadeiro discurso de ódio anti-religioso –, a insistência com a qual alguns mencionam a Bíblia, os dogmas, os preceitos... como se nós estivéssemos o tempo todo alegando argumentos teológicos. Como se pode ver acima, nossos argumentos aqui são simplesmente filosóficos, racionais. Aliás, são tão racionais a ponto de mostrar o quanto a proposta deles é totalmente irracional, posto que contradizem as suas próprias bandeiras ideológicas. [...]

Quando analisamos ações que abordam questões de gênero, considerando ser um campo que envolve enorme disputas de interesses de diferentes setores sociais, é comum nos depararmos com informações equivocadas, algumas vezes advindas de ignorância acerca do tema e/ou preconceitos que não raro são utilizados como estratégia para o alcance de determinados objetivos, tais como a retirada do tema do planos de educação, objeto deste trabalho.

Neste contexto, a entrevista acima reproduzida destaca-se. A quantidade de informações e conceitos distorcidos e equivocados é tamanha que torna difícil desvincular a de uma agenda voltada para incitar reações contrárias e desestimular qualquer diálogo.

Na entrevista, um dos aspectos a ser destacado refere-se à escolha do conteúdo inserido na proposta de emenda. Os deputados autores do pleito optaram por juntar,

na proposta encaminhada à Comissão de Constituição e Justiça, a qual compete, nos termos do art. 63, I, do Regimento Interno “examinar a admissibilidade das proposições em geral, quanto à constitucionalidade, juridicidade, legalidade, regimentalidade, técnica legislativa e redação”, a entrevista de um padre, professor de “Teologia Moral”, escolha que não se deu ao acaso, e possui relevante valor simbólico.

Apenas este fato demonstra a parcialidade do pedido e a flagrante influência religiosa na atuação de parlamentares da casa legislativa. Não há qualquer amparo legal, científico ou estatístico nos argumentos trazidos pelo entrevistado que amparassem a proposta de emenda, sobretudo à uma Comissão que tem como principal atribuição, como já mencionado, analisar a legalidade e constitucionalidade das proposições.

A justificativa apresentada pelos autores da emenda para a juntada da entrevista realizada com o Padre é a de que este seria grande autoridade no assunto, tendo “proficiência” para a abordagem do tema.

Este argumento soa paradoxal na medida em que analisamos a construção discursiva realizada pelo clérigo. o entrevistado, ao longo da interação, busca afastar a discussão da seara religiosa, indicando basear-se em argumentos “racionais” (9).

Ora, se a oposição em relação às políticas de gênero se ampara em razões que não se baseiam em ensinamentos religiosos, causa no mínimo estranheza que a autoridade no assunto seja um padre, professor de Teologia Moral.

Não podemos perder de vista, ademais, que a Igreja católica é a precursora na ofensiva em relação às propostas e ações relacionadas à igualdade de gênero, sendo, inclusive a criadora da alcunha “ideologia de gênero”. A Instituição passou a disseminar o termo como construção teórica que defenderia que as diferenças entre homens e mulheres não seriam produto da natureza, mas construções culturais. A partir do estabelecimento das questões de gênero a partir do viés ideológico, estas poderiam ser identificadas com totalitarismos, tais como nazismo e comunismo (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Tais argumentos, claramente identificados na entrevista (2, 3, 5) são repetidos à exaustão nos discursos analisados no presente trabalho, como se verá adiante.

A partir do título da entrevista, já é possível antever a linha argumentativa do entrevistado: “caindo no conto do gênero”. Mais uma vez, verificamos a tentativa de associar as questões de gênero com uma trama, uma grande conspiração que busca enganar as pessoas para atraí-las e doutrina-las visando a “destruição da identidade sexual e da família”.

É possível verificar uma busca por descolar as teorias de gênero de qualquer argumento científico, as inserindo como opostas ao caráter incontroverso das leis naturais, e, portanto, desmerecedoras de atenção.

Um dos exemplos deste esforço pode ser visualizado em uma das respostas (4), em que o padre sinaliza que uma vez “aderindo” à ideologia de gênero” não haveria sequer motivo em combater a discriminação. O verbo aderir significa “apoiar”, “tornar-se adepto ou partidário de”. É clara a tentativa de banalizar a pauta de gênero, como se limitasse a uma questão de opinião, sem qualquer amparo teórico e científico em suas demandas. Isto também fica visível na utilização das expressões “totalmente arbitrário” e “ilógico” (5) para referir-se à “ideologia de gênero”.

É importante repisar que, ao contrário do que faz crer a fala do entrevistado, além da ampla gama de estudos e pesquisas científicas nacionais e internacionais acerca do tema, sobretudo e inclusive relacionando as estruturas de gênero à violência contra mulheres e população LGBT, possuímos diversos diplomas legais que reforçam a importância e seriedade do tema, bem como a necessidade de sua implementação no âmbito escolar.

Este movimento, de acordo com Rosado-Nunes (2015), busca deslegitimar a pretensão por autonomia individual, e, conseqüentemente, às demandas coletivas por direitos relacionados à liberdade sexual.

Para Miguel (2016), a oposição da Igreja nas iniciativas relacionadas às políticas de igualdade faz parte de uma estratégia de garantir a influência da instituição em um processo de crescente secularização. Ao deslocar a discussão à esfera da moralidade, seara em que historicamente possui maior autoridade, despolutiza as demandas por direitos e garante sua centralidade política.

A obstaculização de avanços legais e implementação de políticas públicas na área encontra aliados. O entrevistador menciona a “manifestação de tantos cristãos, evangélicos e católicos, inclusive de bispos”, indicando um movimento de convergência de agendas entre grupos protestantes e católicos. De acordo com Machado (2015), em que pese as significativas divergências de interesses e projetos entre estes dois grupos, quando se trata de temas como moralidade e família, a aproximação ocorre e pode ser vislumbrada, por exemplo, no empreendimento de esforços para reunião de votos para barrar iniciativas e projetos de leis afeitos à tais temas.

Ao tratarmos em nossa análise de um conteúdo midiático tal qual a entrevista aqui reproduzida, importa lembrar que eventos “dignos” de se tornar notícia em regra são

determinados por um pequeno grupo, que com acesso aos veículos de informação possibilitam a transmissão e representação de vozes de poder, tratadas como confiáveis, em um claro processo ideológico, que reforça crenças e valores (FAIRCLOUGH, 2001).

Importante destacar, nesse sentido, que a entrevista aqui em análise foi veiculada dois meses antes da aprovação do PNE, sendo razoável afirmar que potencialmente tenha contribuído para difundir e estabelecer as bases para a fundamentação contrária às iniciativas relacionadas a gênero.

Em relação a este aspecto, podemos ressaltar alguns exemplos que indicam a intenção do entrevistador na construção das perguntas. De acordo com este, a manifestação de atores religiosos (evangélicos e católicos) teria sido utilizada por “alguns” para levantar “a laicidade do Estado como “desculpa” para desprezar os seus argumentos” (9).

A posição da revista em relação ao tema discutido fica evidente neste trecho. Chama a atenção também a utilização da palavra “desculpa”, que na forma em que foi utilizada claramente emite um juízo de valor. Transmite a ideia de pretexto, para fugir da verdade. Ou seja, o argumento da laicidade seria apenas um subterfúgio para, nos termos do entrevistador, “desprezar” os argumentos trazidos pelos opositores.

Testemunhamos na entrevista também a já identificada estratégia ideológica expurgo do outro (THOMPSON, 2011), visível, por exemplo, no trecho “querem utilizar a escola como um laboratório, expondo nossas crianças à desconstrução de sua própria personalidade. E ainda querem que fiquemos calados com isso! Não! O povo não se calará!” (8).

Neste trecho, há a construção de um inimigo contra o qual os indivíduos são chamados a combater ou resistir coletivamente. No caso, a ameaça tem um potencial de dano ainda maior, já que o alvo dos “inimigos” são as crianças, grupo ainda mais vulnerável e indefeso.

Desta forma, a ameaça aciona uma (ainda mais) forte e quase instintiva reação de proteção da população a quem este tipo de texto é dirigido.

Algumas afirmações contidas na entrevista são tão absurdas que tornam o exercício analítico realmente um grande desafio. O entrevistado aduz, por exemplo, que, sob a égide da ideologia de gênero, não seria possível para alguém declarar-se gay, posto que isto configuraria uma “imposição social”. O padre declara ainda que “conformar-se” com uma identidade sexual seria, aos defensores da ideologia de gênero “sexismo”, uma vez que a verdadeira identidade é o “gênero”, construído arbitrariamente”.

A esta altura, nos pareceria ser redundante afirmar que a implementação de políticas de gênero objetiva a promoção da igualdade entre os gêneros, o respeito à diversidade sexual e, portanto, a superação da violência que atinge tão cruelmente estes grupos vulneráveis. Não há, portanto, qualquer conflito de agendas entre a luta feminista e do grupo LGBT em relação à implementação de políticas educacionais relacionadas às temáticas de gênero.

O caso é exatamente o contrário. Gênero tem sido utilizado, nas últimas décadas, como categoria analítica que permite desvelar relações assimétricas de poder que historicamente têm oprimido tais grupos, configurando, assim, importante ferramenta para a luta por igualdade.

Entretanto, verificamos, que a reafirmação desses objetivos parece ainda ser necessária.

A inescrupulosa tentativa de propagar inverdades configura realmente uma “desonestidade intelectual” (REIS, EGGERT, 2017) que tem como consequência a construção de um pânico moral que fica no caminho de qualquer diálogo racional, e esta entrevista é um perfeito exemplo disso.

4.2.2. Subemenda nº 83

A seguir, analisaremos o texto utilizado nas propostas de subemendas apresentadas em relação aos dispositivos relacionados à temática de gênero. Por exemplo, a emenda acima referida (emenda nº 48) foi admitida pelo parecer da Comissão e Justiça, porém na forma, ou seja, na redação dada pela subemenda nº 83, que investigaremos a partir de agora.

De acordo com os autores das propostas de subemendas, a redação proposta pelas emendas modificativas aos dispositivos da lei, incluíam as expressões "de toda ordem" e "etc." o que deixaria uma lacuna que possibilitaria a “reinscrição do termo gênero”, o que demandaria “cautela”. A seguir, selecionamos alguns trechos da justificativa contidos na proposta de subemenda:

A. Embora os termos: "diversidade de gênero", "identidade de gênero", "educação em gênero", "educação de gênero", "orientação sexual", pareçam, em primeira vista, inócuos, trazem junto a si uma linha de frente de uma das mais devastadoras ideologias que estão sendo internacionalmente impostas às

nações por organizações que pretendem reconstruir a sociedade através da destruição da instituição da família enquanto originada da união entre homem e mulher. Para disseminar tal ideologia utiliza-se por via o sistema educacional

B. Conforme toda uma consistente e crescente literatura, amplamente documentada, o uso de tais conceitos representa, mais que uma 'política' de gênero, uma verdadeira 'ideologia de gênero'. Sustentar que o sistema educacional deve ter como meta não apenas o gênero, mas também a igualdade e diversidade de gênero significa que o sistema educacional deverá ensinar a nossos jovens que suas sexualidades não dependem de sua biologia, mas de convenções impostas pela sociedade.

C. É fácil entender, neste sentido, que se esta casa aprovar o Plano Distrital de Educação sem retirar de suas diretrizes as expressões relativas à ideologia de gênero, a partir do ano que vem iremos obrigar todos os nossos alunos a aprender nas escolas tal ideologia, que apresenta como convencional sem base biológica o que na verdade é uma imposição de todas as formas de vida sexual que não possuem qualquer relação com a formação de uma família fundamentada na união entre um homem e uma mulher

D. kits, livros e textos gays, bissexuais, transexuais, lésbicos, etc., já amplamente promovidos e distribuídos pelo governo brasileiro nas escolas, não mais serão apenas oferecidos, mas se tornarão obrigatórios para as crianças em idade escolar. Nosso sistema educacional será transformado no principal instrumento ideológico de uma revolução organizada para a demolição e a destruição do conceito da família natural.

Em muitos aspectos, os trechos da subemenda reforçam os posicionamentos contidos na emenda nº 48, anteriormente analisada. O intuito aqui, entretanto, é não deixar lacunas que possibilitem a problematização da temática de gênero no ambiente escolar mesmo após a retirada da menção expressa do Projeto de Lei.

Cabem neste contexto as reflexões de Stephen Ball acerca das políticas. O autor traz a importante lição acerca do desenvolvimento de políticas ao chamar atenção para o fato de que a concretização da política vai muito além do que esteja previsto no texto, vez que as medidas serão (re) interpretadas pelos profissionais que atuarão no contexto da prática, com aplicações/resultados muitas vezes diferentes do que fora inicialmente proposto.

Entretanto, o mesmo autor alerta que apesar dos atores responsáveis por sua formulação não poderem controlar a forma em que a política será interpretada, estes utilizam-se dos meios à sua disposição para tentar controlar os significados, buscando obter uma leitura que seja correta a partir das concepções que buscam defender (BALL, 2006).

Nos parece ser exatamente essa a intenção da subemenda: impedir que haja espaço para qualquer forma de interpretação além do que esteja exatamente expresso no texto da lei que seria aprovada, em uma tentativa velada de censura.

O fato é que a atuação dos parlamentares, na elaboração da subemenda, apesar de ampararem-se nos instrumentos fornecido pelo direito e suas normas regimentais, e

sob a justificativa de garantir a atuação dos profissionais de educação fosse regida apenas pelo previsto no que está na lei, em um apego à uma interpretação gramatical e limitada da norma, os autores da emenda tinham como objetivo restringir o que seria aprendido na escola, acabando, em verdade, por violar importantes direitos e princípios constitucionalmente previstos, como por exemplo a vedação à qualquer forma de censura, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, expressos no art. 206, II e III da Carta magna, que trata dos princípios que devem reger o ensino no país.

Portanto, por mais irônico que possa parecer, os parlamentares utilizaram do direito, ou seja, dos instrumentos fornecidos pela lei, para *violar* o direito.

No que se refere aos argumentos apontados pela subemenda, no primeiro trecho (A), reitera-se a grande ameaça advinda das “devastadoras ideologias que estão sendo internacionalmente impostas às nações por organizações”.

Este trecho nos remete à origem do que se tornaria uma campanha internacional de resistência às políticas de igualdade e da propagação do termo “ideologia de gênero”, desencadeada como reação às conferências internacionais ocorridas na década de 1990, tal qual a Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, organizada pelas Nações Unidas, em 1995, que substituiu o termo “mulher” pelo conceito de gênero.

Este evento marcou o reconhecimento da desigualdade em relação às mulheres como um problema estrutural que poderia ser enfrentado a partir da perspectiva fornecida pela categoria “gênero”.

De acordo com Miskolci e Campana (2017), esta iniciativa causou forte reação de setores religiosos, como a manifestação do próprio papa à época, João Paulo II, contrária ao discurso feminista e em defesa de uma perspectiva feminina “essencialista”.

Interessante notar que o respaldo científico e legal de iniciativas relacionadas à igualdade de gênero não seriam suficiente para atestar sua legitimidade, mas a declaração genérica e sem qualquer lastro de que “consistente e crescente literatura, amplamente documentada” em um texto flagrantemente parcial seria respaldo suficiente para o convencimento de que a implementação de medidas educacionais buscando a igualdade e diversidade de gênero.

No trecho D, a ameaça da obrigatoriedade na oferta de “kits, livros e textos gays, bissexuais, transexuais, lésbicos, etc., já amplamente promovidos e distribuídos pelo governo brasileiro” (referência direta à já mencionada polêmica ocorrida em razão

da distribuição do material didático pelo Programa Escola sem Homofobia) que culminaria em uma "revolução" constituem um exemplo inequívoco da estratégica construção de um pânico moral para barrar iniciativas relacionadas a gênero.

De acordo com o documento, a ideologia de gênero configuraria uma "imposição de todas as formas de vida sexual que não possuem qualquer relação com a formação de uma família fundamentada na união entre um homem e uma mulher" (A), e permitir a inserção da temática seria a "demolição e a destruição do conceito da família natural" (D). Mais uma vez, verificamos que o discurso recorre à suposta ameaça à família para justificar a atuação discriminatória.

De acordo com Maria Mies (2014), a construção deste modelo de instituição familiar acompanha a diferenciação entre sexos baseada na biologia e tem função ideológica específica, qual seja, a de esconder relações sociais assimétricas. Para a autora, o conceito de família

[...] não só é utilizado e universalizado de uma forma bastante eurocêntrica e ahistórica, apresentando o núcleo familiar como a estrutura básica e atemporal de toda institucionalização das relações homem-mulher, como também esconde o fato de que a estrutura desta instituição é hierárquica, não igualitária. Frases como 'parceria ou democracia dentro da família' servem apenas para ocultar a verdadeira natureza desta instituição. Conceitos como família "biológica" ou "natural" estão ligados a esse conceito a-histórico particular de família, que se baseia na combinação obrigatória de relações heterossexuais e procriação de filhos consanguíneos (MIES, 2014, p. 46 – tradução livre)

Os propósitos desta construção, ainda de acordo com a autora, relacionam-se à manutenção da divisão patriarcal do trabalho, atendendo às necessidades de um sistema de produção que se ampara na exploração, tal como o nosso. Uma vez que este sistema se estabelece através da violência, é então sustentado por sistemas ideológicos como o direito, a medicina e a religião.

A proteção da "família" toma diferentes contornos quando refletimos que a defesa é, em verdade, pela manutenção do modelo hegemônico, patriarcal e excludente de instituição familiar, modelo este que em grande medida legitima opressões e violências, dificultando sua superação, como ocorre com a própria violência de gênero.

4.2.3. Parecer nº 05 da Comissão de Constituição e Justiça

Após a análise dos textos das emendas e subemendas apresentadas à Comissão de Constituição e Justiça, passaremos à análise do parecer de nº 05, elaborado pela referida Comissão para a apreciação das emendas submetidas.

A Comissão de Constituição e Justiça é uma das onze Comissões permanentes da Câmara Legislativa do Distrito Federal, que têm por finalidade apreciar os assuntos e proposições submetidos ao seu exame e sobre eles emitir parecer.

A Comissão possui cinco membros efetivos. Nos termos do art. 60 do Regimento Interno, o número de lugares de cada partido ou bloco parlamentar nas comissões é definido pelo Presidente da Câmara Legislativa no início da primeira sessão legislativa de cada legislatura, e, nas demais sessões legislativas, até cinco dias antes da data das respectivas eleições.

O Parecer ora em análise inicia com um relatório com as principais informações acerca do projeto de lei do Plano Distrital de educação, bem como um resumo de seu conteúdo. De acordo com o documento, a proposição é consentânea com os princípios e normas constitucionalmente estabelecidos para a educação. A única ressalva, de acordo com o voto da relatora, a deputada Sandra Faraj, refere-se, exatamente, à necessidade “consonância com as diretrizes, metas e estratégias do PNE”.

A justificativa para a admissibilidade das emendas propostas relacionadas à retirada da temática de gênero, em um primeiro momento apresenta um argumento (aparentemente) legal.

De acordo com o documento, tais emendas teriam como objetivo garantir que o PDE guarde “simetria” com o Plano Nacional de Educação - PNE -, a fim de “conferir homogeneidade aos ordenamentos parciais constitutivos do Estado, seja no plano constitucional, no domínio da Lei Orgânica, seja na área subordinada da legislação ordinária federal”, motivo pelo qual votam por sua admissibilidade.

Este argumento já foi confrontado anteriormente quando da análise da emenda de nº 48. Não há qualquer proibição expressa no texto do PNE, apenas a orientação que a elaboração do Plano seja feita à luz das diretrizes da legislação federal.

Nessa oportunidade, importante resgatar que o Brasil, como República Federativa, possui previsão expressa de um sistema de divisão de competências e atribuições legais entre os entes federativos, reconhecendo sua autonomia perante os demais, dentro dos limites já definidos pela Constituição Federal.

Com efeito, em relação à educação, a Constituição institui a organização dos sistemas de ensino a partir de um regime de colaboração no qual cabe à União a criação de normas gerais, ou seja, não se trata de uma regulamentação exaustiva. Isso significa que é possível sua complementação pelos demais entes federativos (CURY, 2010).

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação em vigor apresenta metas e estratégias de caráter geral que deverão reger os objetivos específicos a serem definidos e regulamentados a partir da realidade de cada ente federativo.

Nota-se que se utiliza de um argumento raso, que fica aquém até mesmo de uma superficial interpretação gramatical da norma, que exigiria uma interpretação literal do que está contido no texto. A justificativa ora em análise, para além dessa abordagem, baseia-se apenas na ausência da previsão expressa do termo “gênero” na Lei federal.

Em relação a este aspecto, reforça-se que, como já exposto anteriormente, a norma federal contém como diretriz a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade, grandes áreas que contemplam questões tais como igualdade de gênero.

Importante ressaltar, ademais, que o exercício de interpretação de uma norma não deve reduzir-se a meras inferências lógicas, mas deve compreendê-la em consonância com os fins sociais que esta pretende atingir (DINIZ, 2009).

Ante tais reflexões, é possível concluir, portanto, que não há qualquer inadequação nos dispositivos antes contidos no Projeto. O que de fato ocorreu foi a utilização da suposta ausência de “simetria” em relação ao PNE como artifício para a retirada do termo.

Destacamos abaixo mais dois trechos do parecer que entendemos relevante para análise:

A. O Estado laicista passa pela ideia de um Estado tolerante e protetor das mais diversas formas de expressão do pensamento e objeção de consciência, e este não pode coadunar com uma política ideologicamente vocacionada à desconstrução de valores consagrados no âmbito da privacidade familiar, impondo a todo o custo valores de um grupo que rechaçam a autonomia pessoal de escolher quais convicções adotar.

B. os termos empregados para designar as categorias de pessoas submetidas aos avanços e diretrizes do PDE, implicam em terminologia imprecisa, ambígua, de forte conteúdo ideológico, passíveis de indesejados e ilegais alargamentos no âmbito de sua incidência, reveladores de inconsistência e insegurança jurídica, fatos que são inadmissíveis na definição de preceitos legais.

No primeiro trecho (a) os autores aduzem que um Estado tolerante e protetor das mais diversas formas de expressão do pensamento não poderia “coadunar com uma

política ideologicamente vocacionada à desconstrução de valores consagrados no âmbito da privacidade familiar”.

Este trecho é simbólico dos embates de interesses aqui travados.

A luta por igualdade de gênero possui, em sua essência, a contestação do estabelecimento de separação entre o público e o privado, e constitui, sem dúvida, em uma das principais demandas do movimento feminista, até hoje.

Não podemos nos esquecer que boa parte da violência de gênero ocorre no ambiente familiar. Os estigmas, preconceitos e violência, seja esta física ou simbólica, infelizmente, podem, e grande parte das vezes ocorrem no ambiente doméstico.

Amparar-se na enganosa concepção de público e privado como dimensões distintas significa desprezar o impacto das hierarquias das relações de poder que se estabelecem neste ambiente nas escolhas, possibilidades e exercício de cidadania aos grupos vulneráveis alvos desta forma de violência (BIROLI, 2015).

Esta é uma das razões pelas quais a Lei Maria da Penha é considerada um marco na luta pela igualdade de gênero, posto que representou o reconhecimento estatal na prevenção e enfrentamento da violência *doméstica*, passo importante na dessacralização do ambiente privado e na luta pela igualdade.

Cumprir notar, ainda que a educação, bem como a garantia da dignidade, respeito e liberdade das crianças, jovens e adolescentes também configura dever do dever do Estado, expressamente previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, senão vejamos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, **à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão** (BRASIL, 1988 - grifo nosso).

A responsabilidade abrange ainda, como podemos verificar, a proteção em relação à discriminação, violência e opressão, objetivo máximo da educação em gênero. É possível concluir, sem grandes dificuldades, que garantir a implementação de medidas específicas em relação à violência de gênero no ambiente escolar seria nada mais que o atendimento aos preceitos constitucionais.

Ao excluir previsões que possuem este objetivo, os parlamentares não estão apenas coadunando com a manutenção de hierarquias de poder nas relações pessoais e familiares, mas de fato violando a dispositivos constitucionais.

Ainda em relação a este trecho, destacamos a utilização da redação “impondo a todo custo valores de um grupo que rechaçam a autonomia pessoal de escolher quais convicções adotar.” Primeiramente, chama a atenção a utilização da expressão “impondo a todo custo” (A) para abordar previsões contidas em um projeto de lei construído a partir da participação popular e de atores educacionais como algo forçoso, que ultrapassa os limites do que seria razoável nas circunstâncias.

A construção textual, mais uma vez, parece indicar a existência de um movimento e, conseqüentemente, de demandas ilegítimas que buscam perturbar a ordem. Esta intenção também pode ser percebida pela utilização do verbo “rechaçar”, que tem como significado repelir, derrotar e “opor resistência”, mais uma vez situando os argumentos a partir de uma noção de conflito, disputa.

No segundo trecho destacado (B), afirma-se que os termos empregados para designar as categorias de pessoas submetidas aos avanços e diretrizes do PDE”, implicariam em terminologia imprecisa, ambígua, de forte conteúdo ideológico”.

Apenas a título de ilustração, inserimos no quadro abaixo as alterações efetuadas em uma das estratégias do projeto de lei do PDE sob as justificativas acima mencionadas. Na coluna à esquerda, reproduzimos a redação da estratégia nº 1.14, relacionadas à Meta 01³⁰, nos termos do Projeto de Lei apresentado à Câmara Legislativa. Na coluna seguinte, o texto da mesma estratégia com as modificações sugeridas pela emenda de nº 48, e, por fim, a redação aprovada, na forma da subemenda nº 83:

³⁰ Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender no mínimo 60% da população dessa faixa etária, sendo no mínimo 5% a cada ano até a final de vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos 90% em período integral.

QUADRO 4 – ALTERAÇÕES NO TEXTO DA ESTRATÉGIA nº 1.14

REDAÇÃO PREVISTA NO PROJETO DE LEI 428/2015	REDAÇÃO PROPOSTA PELA EMENDA nº 48	REDAÇÃO APROVADA NA FORMA DA SUBEMENDA nº 83
1.14 “Orientar as instituições educacionais, as quais atendem crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, que agreguem ou ampliem, em suas práticas pedagógicas cotidianas, ações que visem ao <u>enfrentamento da violência sexual</u> e outros tipos de violência, <u>a inclusão e o respeito às diversidades de toda ordem: gênero, raça, etnia, religião etc., a</u> promoção da saúde e dos cuidados e convivência escolar saudável e o estreitamento da relação família-criança-instituição”	1.14 Orientar as instituições educacionais, as quais atendem crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, que agreguem ou ampliem, em suas práticas pedagógicas cotidianas, ações que visem ao <u>enfrentamento da violência sexual</u> e outros tipos de violência, a inclusão e o <u>respeito às diversidades de toda ordem: raça, etnia, religião etc.</u> , a promoção da saúde e dos cuidados e convivência escolar saudável e o estreitamento da relação família-criança-instituição.	1.14 – Orientar às instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 5 anos que agreguem ou ampliem, em suas práticas pedagógicas cotidianas, <u>ações que visem ao enfrentamento da violência, a inclusão e o respeito</u> , a promoção da saúde e dos cuidados, a convivência escolar saudável e o estreitamento da relação família-criança-instituição.

Fonte: Elaboração Própria (2020)

Cumprir notar ainda que, tal como as estratégias relacionadas à meta 1 e reproduzidas acima, (quadro 3) nenhuma das previstas no Projeto de Lei mencionava “ideologia de gênero”, ou de qualquer forma buscava desvalorizar a contribuição da família na formação dos alunos.

Em regra, as previsões, tais como no exemplo mencionado, traziam os termos “educação em gênero e sexualidade”, sem qualquer indício de conteúdo ideológico ou ameaça à instituição familiar.

Seguindo a lógica apresentada pelo texto do parecer, a previsão de “ações que visem ao enfrentamento da violência sexual e outros tipos de violência, **a inclusão e o respeito às diversidades de toda a ordem: gênero, raça, etnia, religião, etc.**” configuraria em um texto impreciso e ambíguo, além de passível de “indesejados e ilegais alargamentos” em sua incidência.

Não há maiores informações acerca de que ambiguidades e imprecisões seriam estas, mas a análise do texto leva à conclusão de que não há necessidade de amplo aprofundamento teórico e embasamento legal para a apresentação do parecer, até porque, se este fosse o caso, os argumentos esbarrariam na sólida legislação doméstica e internacional com previsões diametralmente opostas à manifestação em análise.

Ademais, cabe notar que, no texto final, foram retirados todos os marcadores

de diferença, não apenas os relacionados a gênero, o que torna a ação ainda mais preocupante, quando consideramos a necessidade de uma abordagem interseccional para a efetiva superação das desigualdades.

A partir de agora, procederemos à análise das sessões legislativas que ocorreram no processo de tramitação do Projeto de Lei nº 480/2015, que deu origem ao Plano Distrital de Educação. Mais uma vez, para a melhor compreensão da dinâmica das sessões, falaremos brevemente da forma pela qual as sessões são executadas, nos termos da Resolução nº 218 de 2005, que consolida o texto do Regimento Interno da Câmara Legislativa do Distrito Federal.

As sessões ordinárias estão regulamentadas a partir do art. 109 do referido regimento. Com duração de quatro horas, as sessões ordinárias compreendem o pequeno expediente, a ordem do dia e o grande expediente.

Assim como em Goiás, há a previsão expressa da presença da Bíblia sob a mesa, “à disposição de quem dela quiser fazer uso”. A abertura dos trabalhos também exige a pronúncia das seguintes palavras: "Há número regimental, está aberta a sessão. Sob a proteção de Deus, iniciamos os nossos trabalhos".

A diferença em relação ao estado de Goiás, neste aspecto, é que no Distrito Federal não está expresso no regimento a necessidade de leitura de um trecho da Bíblia. Após a abertura dos trabalhos, cabe ao primeiro secretário a leitura da ata anterior, dos expedientes enviados à mesa pelos parlamentares e das correspondências, petições ou outros documentos recebidos.

Em seguida, inicia-se o pequeno expediente. Nos termos do art. 111 do Regimento, esta etapa tem duração máxima de cinquenta minutos, divididos em duas partes: primeiro, comunicados de Líderes, com duração de três minutos para Líderes de partidos com composição de até três Deputados e cinco minutos para Líderes de partidos cuja bancada seja superior a três; e comunicados de parlamentares, com duração de até quarenta minutos.

Em seguida, com duração de cento e dez minutos, inicia-se a ordem do dia, em que serão realizadas discussões, votações e/ou vetos das proposições em análise.

Por fim, procede-se ao Grande expediente, momento em que será dada a palavra aos três primeiros Deputados inscritos em ordem cronológica, pelo prazo máximo de vinte minutos para cada orador.

Nesta etapa da análise, serão analisadas as sessões ordinárias ocorridas em 09 e 16 de junho de 2015

4.2.4. Sessão de 09 de junho de 2015

A sessão em análise teve como Presidente o deputado Bispo Renato Andrade e como Secretário o deputado Júlio César (Partido Republicano Brasileiro – PRB).

A sessão iniciou-se com uma hora de atraso. Na etapa de comunicados de líderes (pequeno expediente), foi dada a palavra a seis parlamentares. Cabe salientar, entretanto, que houve diversas intervenções - “apartes” - durante o pronunciamento dos líderes: oito parlamentares solicitaram a palavra nesta oportunidade. Apesar do tempo ser reservado a comunicados, verificou-se que este momento foi utilizado a emissão de opiniões acerca de assuntos variados, muitas vezes não relacionados com as proposições da casa. Um dos exemplos, que veremos adiante, referiu-se a fatos ocorridos durante a edição do evento Parada Gay de São Paulo ocorrida na semana anterior.

Cabe salientar que o momento oportuno para a o pronunciamento de assuntos diversos seria o grande expediente, última etapa das sessões ordinárias. Na sessão em análise, entretanto, esta etapa não ocorreu, uma vez que a “ordem do dia” se prolongou, inclusive em virtude da votação de diversos itens extrapautas.

A sessão foi marcada por discussões acerca de diversos temas, os quais não será possível tratar com detalhes. Elencaremos, entretanto, os tópicos em que houve maior participação dos parlamentares para ao menos ter um panorama do ocorrido na sessão.

Um dos temas discutidos na sessão refere-se à greve dos rodoviários³¹, iniciada no dia anterior na região. O deputado Chico Vigilante (PT) foi o primeiro a abordar o assunto. Declarou estar profundamente chateado com o “comportamento irresponsável” do então Secretário de Transportes, que teria afastado qualquer responsabilidade em relação ao problema. O deputado afirma sempre ter havido interlocução do governo para auxiliar em negociações do tipo. Informou que apresentaria aos deputados uma moção de solidariedade aos rodoviários e pedindo apoio do governo para a negociação da greve.

O parlamentar Wellington Luiz alinha-se ao posicionamento do deputado Chico Vigilante, informando que o governo “não pode agir igual Pilatos, simplesmente lavando as mãos” e que espera uma revisão de posicionamento da gestão da pasta. Para o

³¹ Rodoviários do Distrito Federal encerram greve de três dias: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2015-06/rodoviaros-do-distrito-federal-encerram-greve-de-tres-dias>

deputado Ricardo Vale (PT), a greve poderia ter sido evitada se houvesse diálogo do governo com a categoria, e reforçou a necessidade de cobrar um posicionamento do governo em relação ao problema.

Um tópico que tomou bastante espaço da sessão referiu-se à votação do servidor Geraldo Lourenço para a presidência do BRB (Banco de Brasília). Apesar do alvoroço, a votação sequer chegou a ser realizada na sessão. Alguns deputados disseram ainda não ter analisado o nome do servidor, alguns demonstraram apoio, e houve certa resistência por parte de outros parlamentares, tal qual o deputado Bispo Renato Andrade, que declarou que o candidato deveria ter a “humildade” de conversar com cada um dos deputados antes da realização da votação: “[...]se alguém que quer assumir um cargo da relevância que ele quer assumir não conversa com os Deputados, é porque não quer ter seu nome aprovado nesta Casa.”

O tema em que houve maior manifestação por parte dos deputados, entretanto, foi a polêmica envolvendo a 19ª edição da Parada Gay de São Paulo, realizada no dia 07 de junho de 2015. O fato objeto de discussão foi o protesto³² pelo fim da homofobia realizado pela Transsexual Viviany Beleboni, que se prendeu à uma cruz, encenando o sofrimento de Jesus, buscando chamar atenção para a violência sofrida pela comunidade LGBT.

Apesar da discussão não se relacionar diretamente com a votação do Plano Distrital de Educação, acredito que pontuar alguns dos posicionamentos seja importante para compreendermos o contexto em que a votação do PDE se inseriu e o perfil de parcela significativa dos parlamentares responsáveis pela aprovação do projeto.

Muitos deputados pontuaram suas opiniões sobre o ocorrido ao longo de suas falas na sessão. O deputado Rodrigo Delmasso, primeiro a mencionar o tema. O parlamentar, então filiado ao Partido Trabalhista Nacional (PTN), tem 40 anos, possui ensino superior (gestão pública), e é pastor na Igreja neopentecostal “Sara Nossa Terra”.³³ O parlamentar aduziu ter se sentido “afrontado” pelo fato que, de acordo com o parlamentar, configuraria intolerância religiosa:

Aqui não quero falar do direito que a sociedade tem de se manifestar em defesa das suas bandeiras. Não quero dizer que a associação dos LGBTs não tem o

³² ‘Representei dor que sentimos diz transexual crucificada na Parada Gay’: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/representei-dor-que-sentimos-diz-transexual-crucificada-na-parada-gay.html>

³³ <https://rodrigodelmasso.com.br/quem-sou/>

direito de se manifestar. Aqui quero me dirigir aos cristãos: que nós não venhamos levantar a espada, como fez o apóstolo Pedro, que, quando o soldado foi prender Jesus, levantou a espada para cortar a orelha do soldado. Que nós cristãos possamos, sim, guardar as espadas e tratar essa situação com misericórdia, com amor e, acima de tudo, com complacência.

No entanto fui eleito Deputado Distrital por uma parcela grande de cristãos. Nós não podemos aceitar que essa imagem seja considerada normal na nossa sociedade. Sou cristão, sou pastor, senti-me afrontado, no momento revoltado, porque, **se esta imagem aqui não representa a intolerância religiosa, então que representará essa intolerância?**

Informa que entraria com uma representação junto ao Ministério Público Federal para suspender repasse de recursos da Caixa Econômica Federal, Petrobrás e Secretaria de Direitos Humanos até a obtenção de esclarecimentos se houve investimento de recursos públicos para “financiar intolerância religiosa”. Informa ainda que estaria elaborando uma moção de repúdio, e pediu que os colegas assinassem, em apoio.

De acordo com o deputado, “quem quer ser respeitado precisa respeitar a opinião dos outros”. Finaliza saudando o Senador Marcelo Crivella que teria sido o grande articulador para o “sepultamento” do Projeto de Lei Complementar nº 122, projeto que poderia condenar à prisão com a emissão de “opinião contrária a um homossexual”. De acordo com o deputado isso seria “intolerância” e “desrespeito”.

De acordo com Maria das Dores Campos Machado (2017), a partir do processo de redemocratização no país e da crescente aproximação do Estado brasileiro com pautas feministas e LGBT, foi necessária uma mudança de estratégia discursiva por parte dos grupos religiosos, que passaram a munir-se com valores próprios das lutas por direitos humanos, sobretudo no que se refere à liberdade de expressão e crença, para enfrentar debates sobre homofobia, interpretação que parece adequar-se perfeitamente ao ocorrido na presente sessão.

Um dos trechos em destaque na presente sessão foi proferido pela deputada Sandra Faraj. A parlamentar, atualmente com 47 anos, possui ensino superior em administração de empresas, é pastora evangélica na Comunidade Cristã Ministério da Fé, e à época da sessão, era filiada ao partido Solidariedade. De acordo com a deputada, o grupo LGBT estaria sendo intolerante com sua fé:

A. Falam que nós somos intolerantes. Intolerantes são eles para com a nossa fé. Falam que nós destinamos violência contra eles. Não há violência contra eles, há violência deles conosco. Como é que a minoria vem ofender a maioria desse jeito, descaradamente?

B. [...]Para quem não sabe, essas marchas, que se dizem eventos, que querem lutar para que não haja violência contra o segmento, nada mais são do que um momento de imoralidade e de crime contra a fé brasileira. Eles estão ali,

muitas vezes embaixo de uma bandeira esticada, fazendo sexo em plena avenida pública, desrespeitando as famílias.

A parlamentar propõe, ainda, a elaboração de um documento no qual “a liderança do movimento LGBT venha se retratar com a família brasileira, com a sociedade brasileira, sob pena de serem impedidas as realizações de novas marchas”.

Chama a atenção, no pronunciamento da deputada, a utilização do termo “descaradamente”, no trecho “como é que a minoria vem ofender a maioria desse jeito, descaradamente?” (A). A parlamentar parece inferir que seria uma real ousadia, uma afronta a “ofensa” explícita da minoria (grupo LGBT) manifestar-se direta e contrariamente aos valores da maioria (restante da sociedade).

A parlamentar Celina Leão (PDT), por sua vez, disse ter tido vontade de chorar, e questionou se “essas pessoas” teriam o direito de violentar toda a nação brasileira. Aduz “achar muito feia a homofobia” e reconheceu a violência que o grupo LGBT sofre. Porém, de acordo com a deputada, pessoas que querem respeito precisam respeitar. A parlamentar parabeniza a deputada Faraj pela fala anterior e aduz, por fim que “o Estado é laico, mas não é ateu”, e, assim, que todos deveriam ser respeitados.

O deputado Dr. Michel (PP – Partido Progressista), por sua vez aduz que eles (grupo LGBT) teria “muito mais liberdade do que qualquer um de nós”. Aduziu acreditar que muitos deles “tendo a tendência sexual desvirtuada ou não” seriam religiosos e não teriam aprovado o ocorrido. Afirma que os responsáveis deveriam ser responsabilizados criminalmente, porque se assim não ocorresse, seria melhor “rasgar a Constituição Federal e o Código Penal”.

O parlamentar Júlio Cesar (PRB) também resgatou o fato em seu discurso. O que é curioso, é que o deputado inicia sua fala tratando sobre uma iniciativa para coibir violência doméstica, violência de gênero, portanto. Trata da Frente Parlamentar de Combate à Violência Contra a Mulher, que terá como objetivo trabalhar em conjunto com diversos órgãos em busca da “efetiva aplicação dos direitos da mulher”.

Logo em seguida, entretanto, endossa a opinião dos colegas acerca do ocorrido na Parada Gay, aduzindo que a situação seria horrível. Reconhece não ter visto as imagens no momento da assinatura da moção, mas quando de fato olhou as imagens, teria ficado horrorizado.

Apesar de não indicar expressamente a conexão entre o ocorrido e a votação do Plano Distrital de Educação, o deputado traz, no mesmo discurso a necessidade de

retirada da palavra “gênero” do projeto, uma vez que não seria possível aceitar que “professores querendo introduzir sobre nossas crianças caminhos totalmente tortuosos”.

Os deputados Bispo Renato Andrade e Rafael Prudente (PDMB) também se manifestaram brevemente contrários ao protesto. O deputado Ricardo Vale, por sua vez, apesar de afirmar lamentar-se com o ocorrido e se solidarizar com a comunidade cristã, reconhece ser necessário “separar aspectos”. Aduz estar preocupado com a “onda fundamentalista” no país, e que seria necessário ter calma para o Brasil não virar um país de conflitos. Afirma por fim que a marcha tem um fundamento e tem legitimidade: e que é preciso reconhecer que o evento faz parte de uma luta para busca combater a discriminação e toda a opressão que a comunidade LGBT vem sofrendo.

A partir da breve exposição acima, verificamos que grande parte dos parlamentares, representantes eleitos para defender os interesses de toda a população, abordam a temática da luta por direitos LGBT de forma declaradamente discriminatória, defendendo posicionamentos religiosos em detrimento de válidas demandas de grupos vulneráveis.

Fairclough (2001), em sua proposta, indica que a análise discursiva deve observar a forma com que atores sociais são identificados em textos, exercício que está contido no estudo do significado identificacional em sua teoria. A identificação reflete os discursos contidos na representação de identidades, sujeitas a relações de poder (RESENDE; RAMALHO, 2017).

É possível vislumbrar nas falas de diferentes parlamentares o recurso de produção ideológica fragmentação, a partir da utilização da já referenciada estratégia expurgo do outro, visível a partir de expressões como “essas pessoas”, pela polarização Nós X Eles ou Minoria X Maioria (A, B).

Apresentam a comunidade sob uma luz desfavorável, distorcendo informações e argumentando que o grupo é o que estaria praticando violência e ofendendo o direito de crença alheio.

A criação de um inimigo em comum, e a atribuição de condutas reprováveis converte em legítima a hostilidade e violência contra a comunidade LGBT, tornando tais parlamentares virtuosos defensores da “liberdade religiosa”.

Testemunhamos o esforço de representação da comunidade LGBT a partir de um enfoque negativo, como indivíduos imorais, desviantes do padrão de normalidade, e, além disso, como grupo que já possui seus direitos garantidos, e, portanto, com demandas infundadas, que figurariam “privilégios”.

É importante reforçar que, diferentemente do que afirmam os parlamentares na referida sessão, que as lutas por direitos LGBT não se referem à obtenção de privilégios. A realidade, em verdade, é diametralmente oposta.

O ocorrido retoma a discussão acerca da heteronormatividade que nos é imposta socialmente. Conforme sinalizado anteriormente, esta ordem produz e legitima violência e discriminação, criando sérios entraves ao acesso e exercício de direitos contra indivíduos que eventualmente fujam do padrão imposto.

Não é preciso procurar muito por exemplos disso. Como já brevemente mencionado, apenas no ano de 2011, após o julgamento pelo STF da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – (ADPF) 132/RJ⁵, julgada conjuntamente com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 é que foi possível a extensão aos casais homossexuais os efeitos da união estável prevista no art. 226, §3º, da Constituição Federal (CF), bem como a ampliação dos benefícios previdenciários concedidos aos parceiros homossexuais pelo Estatuto dos Servidores Públicos do Estado do Rio de Janeiro (art. 1º e 2º da Lei Estadual 5.034/2007) para outras esferas sociais e unidades da federação.

Em relação à tais decisões, cabe reforçar que, apesar do avanço que representam, não ocorreram pelo devido processo legislativo, mas por intermédio do Poder Judiciário, cada vez mais demandado para suprir lacunas advindas da atuação ineficiente e muitas vezes contrária à proteção aos direitos humanos pelo poder legislativo.

Esta dinâmica, cada vez mais recorrente na política brasileira, evidencia um cenário de instabilidade, que traz insegurança e demanda maior cautela e vigilância pela garantia do reconhecimento de tais direitos, sobretudo quando tratamos de um grupo tão estigmatizado como a população LGBT.

De fato, apesar de algumas vitórias formais, diversos são os desafios. De acordo com os registros do Grupo Gay da Bahia (GGB), no período de 2002 a 2016 ocorreram 3.100 homicídios contra LGBT no Brasil. Homossexuais, Transgêneros e Outras. Deste número, 59,3% eram Homossexuais/Bissexuais; 35,6% eram Transgêneros/Intersexuais/Transexuais/” *Cross dressers*” e “Travestis”; e 5,1% foram classificados como outros (MENDES; SILVA, 2020).

É possível que este número seja ainda muito maior, uma vez que a subnotificação é recorrente neste tipo de crime. Estima-se que para cada homicídio de LGBT registrado e noticiado existem pelo menos dois outros que não foram notificados (MENDES; SILVA, 2020).

O crescimento deste número retrata a ausência de políticas públicas para o

combate deste tipo de violência, uma vez que, como é possível identificar pelo discurso dos deputados na sessão em análise, sequer há o reconhecimento de sua ocorrência.

Entre os discursos proferidos, há referência expressa ao Projeto de Lei Complementar nº 122/2006 pelo deputado Rodrigo Delmasso, que comemora seu “sepultamento”. O projeto, registrado inicialmente sob o nº 5003/2001, tinha como objetivo a alteração da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, dá nova redação ao § 3º do art. 140 do Código Penal, e ao art. 5º da Consolidação das Leis do Trabalho, para definir os “crimes resultantes de discriminação ou preconceito de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero”, ou seja, sua aprovação representaria a criminalização da homofobia.

Entretanto, após muitos anos de tramitação, o projeto acabou por ser arquivado pelo Senado Federal em atendimento ao Regimento Interno da Casa Legislativa, que determina que todas as propostas tramitando há mais de duas legislaturas sejam arquivadas (SENADO FEDERAL, 2015).

Nesta oportunidade, vale ressaltar que recentemente, novamente pela via judicial, a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passou a ser considerada um crime.

O Supremo Tribunal Federal, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) e do Mandado de Injunção (MI) 4733, entendeu que houve omissão inconstitucional do Congresso Nacional por não editar lei que criminalize atos de homofobia e de transfobia. Assim, votaram pelo enquadramento da homofobia e da transfobia como tipo penal definido na Lei do Racismo (Lei 7.716/1989) até que o Congresso Nacional edite lei sobre a matéria (STF, 2019).

É importante observar, entretanto, que ainda que traga ressalvas em relação à discursos de ódio, a decisão do STF entendeu que a repressão penal à prática da homotransfobia não alcança nem restringe ou limita o exercício da liberdade religiosa, adendo que fragiliza e compromete em grande medida a obediência e eficácia das determinações contidas na decisão.

No que se refere à questão da homofobia, a Câmara Legislativa do Distrito Federal foi palco de outras polêmicas posteriores à sessão em análise que, novamente, foram solucionadas apenas quando encaminhadas ao poder judiciário, neste caso através do julgamento das Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) 5740 e 5744.

Tratamos aqui da tentativa do Poder Legislativo Distrital de sustar do Decreto 38.923/2017, norma editada pelo Executivo para a regulamentação da Lei Distrital

2.615/2000 (lei anti-homofobia), que prevê sanções administrativas pela prática de condutas homofóbicas. A justificativa do legislativo para o ato foi a “necessidade de proteção à família” (STF, 2020).

Esta ocorrência, ainda mais recente que o corpus analisado na presente pesquisa, sublinham o perfil conservador da casa legislativa distrital, e reforçam a necessidade de um acompanhamento e fiscalização atento por parte da população acerca da atuação dos parlamentares, que, como mais uma vez testemunhamos, é falha no que se refere à defesa dos direitos e interesses de minorias.

Na presente sessão, o deputado responsável por levantar a questão de gênero no contexto de aprovação do Plano Distrital de Educação foi o Deputado Lira (Partido Humanista da Solidariedade - PHS).

O parlamentar inicia seu discurso declarando estar preocupado com a rejeição de emendas relacionadas à questão de gênero. O deputado questiona porque no Distrito Federal teria que adotar a questão de gênero quando “em todo o Brasil está se rejeitando, principalmente no Congresso Nacional?”

O deputado utiliza do momento de fala para reforçar a suposta definição do que se trataria a questão de gênero, senão vejamos:

A. O que é gênero? A expressão gênero ou orientação sexual refere-se a uma ideologia que procura encobrir o fato de os seres humanos se dividirem em dois sexos. Esta corrente ideológica afirma que as diferenças entre homens e mulheres, além das evidentes implicações anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa, mas são produtos de uma cultura, de um país, ou de uma época.

B. Assim, as pessoas que adotam o termo gênero insistem na necessidade de desconstruir as famílias, o matrimônio e a maternidade. E, desse modo, fomentam um estilo de vida que incentiva todas as formas de experiências sexuais, desde a mais tenra idade.

Para além da desconstrução das famílias, de acordo com o deputado, o gênero seria responsável também pela desconstrução do matrimônio e da maternidade.

Para Rosado-Nunes (2015), esta linha argumentativa é parte da estratégia do discurso conservador religioso.

Neste aspecto, a ideologia de gênero seria uma ameaça à instituição do matrimônio, na medida em que atinge as bases da família. Assim, admitir a problematização das desigualdades a partir das premissas defendidas pelos estudos de gênero seria permitir a desconstrução da

[...]relação do “ser homem e ser mulher” ao sexo e dá igual estatuto a uniões hétero e homossexuais. Ao entender as diferenças entre os sexos como resultado de construção cultural e social, as proposições que tomam gênero como uma categoria de compreensão das relações estabelecidas entre mulheres e homens na sociedade, fogem a esse determinismo biológico e libertam as mulheres do peso da maternidade como destino irrevogável imposto pela “natureza” (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1252-1253).

Mais grave ainda, porém, é a declaração de que isto significaria incentivar “todas as formas de experiências sexuais, desde a mais tenra idade”. Verificamos, mais uma vez, não haver qualquer embaraço na construção e/ou reprodução de teorias inverídicas que criminalizam a luta pela igualdade de gênero.

De acordo com Junqueira (2017), não é necessário, aos formuladores da “ideologia de gênero” que esta seja verificável ou resista a um confronto acadêmico, mas apenas que angarie adesão suficiente para criar o que enuncia, e atender aos designios de seus criadores. Este é o cenário que se inseriu a discussão do Plano Distrital de Educação, votado na semana seguinte à sessão ora analisada.

4.2.5. Sessão de 16 de junho de 2015

A sessão foi aberta às 16h05 (o horário de abertura previsto no regimento é as 15h). Entretanto, precisou ser suspensa pois não havia quórum para os comunicados dos líderes e parlamentares (pequeno expediente). A sessão foi reaberta, porém a etapa de comunicados dos líderes ocorreu posteriormente, uma vez que o colegiado de líderes supostamente estaria reunido na sala da presidência no momento da abertura.

O presidente da sessão foi o deputado Rodrigo Delmasso, que teve como secretário o deputado Wasny de Roure (PT). A discussão acerca do Plano Distrital de Educação foi o tema protagonista da sessão legislativa, e não poderia ser diferente. O espaço estava tomado por manifestantes³⁴, sobretudo em função da polêmica em torno dos dispositivos supostamente maculados com a “ideologia de gênero”, como podemos verificar a partir da foto abaixo, registrada durante a sessão:

³⁴ Câmara Legislativa aprova Plano Distrital de Educação: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2015/06/16/interna-educacaobasica-2019,486837/camara-legislativa-aprova-plano-distrital-de-educacao.shtml

FIGURA 1: MANIFESTANTES NA 53ª SESSÃO LEGISLATIVA DE 16 DE JUNHO DE 2015



Fonte: Correio Braziliense, 2015

Diversos parlamentares abordaram a questão de gênero, na maior parte das vezes sob o viés negativo, alinhando-se aos discursos anteriores. As únicas vozes dissonantes em relação a estes aspectos foram os deputados Chico Vigilante e Ricardo Vale.

A seguir analisaremos os mais relevantes trechos relacionados ao tema.

Em primeiro lugar, trataremos do discurso do deputado Rodrigo Delmasso. Em relação ao tema, no início de seu discurso o deputado informou aos presentes que havia sido aprovado, no âmbito da Comissão de Constituição e Justiça uma emenda que insere entre as diretrizes do Plano Distrital de Educação que a educação “precisa valorizar os princípios da família e da vida”. O dispositivo mencionado pelo deputado está presente no inciso XIII do art. 2º da lei aprovada.

Inserimos abaixo dois trechos da fala do autor para compor a análise:

A. O Distrito Federal dá um grande passo ao valorizar a família, ao valorizar a vida no seu plano distrital e, ainda mais, adequando o plano distrital contra a questão da ideologia de gênero, que, para quem não conhece, é muito simples: ela prega que a sua defesa... o gênero não é determinado por questões biológicas, mas por questões conceituais. Bem, que eu saiba – e aí eu conclamo todos a chamarem cientistas –, a sexualidade é determinada por uma questão biológica. A sua opção é outra história.

B. Não podemos aceitar que esse tipo de ideologia possa entrar nas escolas, para fortalecer a ideia de que a sexualidade não vem de uma questão biológica. Isso vai contra o que é estabelecido pela ciência, pela genética, e também contra, Deputado Wasny de Roure, o equilíbrio. Porque a natureza é equilibrada. Nela, existem homens e mulheres, existem machos e fêmeas.

C. Para finalizar, o Plano Distrital de Educação traz um outro grande avanço: o respeito a todas as opiniões. Deputado Wasny de Roure, aqui, ninguém quer tolher, obviamente, a expressão de qualquer segmento da

sociedade. O Plano Distrital de Educação, dentro das suas emendas, traz a valorização do respeito às diversas opiniões

No primeiro trecho (A), o deputado afirma que “ela [ideologia de gênero] prega que a sua defesa... o gênero não é determinado por questões biológicas, mas por questões conceituais”. Nos chama a atenção aqui, primeiramente, a escolha pelo verbo “pregar” que tem como significado “evangelizar”, ou seja, propagar uma crença.

Mais uma vez, verificamos associação das questões de gênero à uma doutrina, que não possui respaldo científico.

A intenção fica mais clara com o trecho seguinte “bem, que eu saiba – e aí eu conclamo todos a chamarem cientistas –, a sexualidade é determinada por uma questão biológica” e também pelo trecho seguinte (B): “Isso vai contra o que é estabelecido pela ciência, pela genética”. Em sua fala, o deputado faz uma separação: de um lado, o gênero, estabelecido na seara social, associado à crença, doutrina; de outro a sexualidade, na seara da biologia, atestada cientificamente com algo concreto, real.

Ainda no segundo trecho, o deputado afirma que “a natureza é equilibrada. Nela, existem homens e mulheres, existem machos e fêmeas”. Esse equilíbrio, é possível concluir a partir do conjunto de suas declarações, dar-se-á a partir da manutenção das estruturas sociais a partir do referencial binário e heterossexual hegemônico, ou seja, não há espaço para a diversidade e para o questionamento das hierarquias e opressões advindas da desigualdade de gênero, já que isto significaria um desequilíbrio na ordem natural.

Logo em seguida, no último trecho, o deputado afirma que “aqui, ninguém quer tolher, obviamente, a expressão de qualquer segmento da sociedade”, declaração que nos parece vazia de significado quando analisamos todo o posicionamento anterior do parlamentar.

Analisaremos em seguida o discurso do deputado Júlio Cesar em relação à temática de gênero. O parlamentar, filiado ao Partido Republicano Brasileiro (PRB) tem 46 anos, é advogado e pastor da Igreja Universal Pelo Reino de Deus. Assim como os demais, o parlamentar inicia sua manifestação cumprimentando os deputados e dando boas vindas às pessoas presentes.

Introduz o tema do Plano Distrital de Educação afirmando que é “um passo muito importante” para a educação no Distrito Federal. Logo em seguida, porém, inicia sua ofensiva em relação à ideologia de gênero. Abaixo, selecionamos os principais pontos para reflexão:

- A. não posso deixar de me posicionar contra a indução à ideologia de gênero na educação, por se tratar de uma questão da esfera pessoal do indivíduo, não cabendo ao Distrito Federal regular tais condutas.
- B. Minha preocupação é que isso [ideologia de gênero] usurpará dos pais o direito de conduzir a educação dos seus filhos, principalmente em temas de moral e sexualidade, já que todas as crianças serão submetidas à influência dessa ideologia, muitas vezes, sem o conhecimento e o consentimento dos pais. Trata-se, sem dúvida alguma, de uma violência arbitrária do Estado.
- C. Temos a liberdade de educar nossos filhos e ninguém pode roubar o nosso direito. Essa é obrigação da família, que é responsável pela formação do caráter da criança. À escola cabe o ensino de excelência e não concorrer com a família. Acerca desse tema, ninguém pode tirar o direito da família.
- D. Então, pelos valores da família, apoio à família, não à ideologia e não à orientação sexual, por amor à família. (Palmas.)

No primeiro trecho, vislumbramos que a linha de raciocínio do deputado alinha-se ao anteriormente analisado anteriormente no Parecer nº 05. Ao afirmar que aceitar ou não a “ideologia de gênero” trata-se de” uma questão da esfera pessoal do indivíduo”, o parlamentar busca definir limites para a atuação do Estado brasileiro, neste caso, em relação à educação.

Nesse sentido, o parlamentar afirma inclusive, no segundo trecho (B) que impor esta “ideologia” seria uma “violência arbitrária do Estado”.

O tom de animosidade é reforçado inclusive na escolha dos verbos: “*usurpará* dos pais o direito”; ninguém pode *roubar* o nosso direito; e “À escola cabe o ensino de excelência e não *concorrer* com a família” (C). A declaração do parlamentar, em verdade, parece incitar o conflito e a polêmica, sem dúvida favoráveis ao seu objetivo, qual seja, a retirada das questões de gênero do projeto.

A construção argumentativa tece um cenário onde há suposta disputa entre Estado e família, público e privado, no qual o Estado estaria tentando substituir o papel da família, (única responsável pela “formação do caráter”) na criação de suas crianças e adolescentes.

Tais argumentos, apenas por uma leitura superficial dos dispositivos constitucionais, como já explicado anteriormente, não encontram respaldo em nosso ordenamento jurídico.

Apesar disso, frequentes são as polêmicas relacionadas ao tema, não raro sendo dirimidas no judiciário, através de ações de controle de constitucionalidade. Ainda neste ano de 2020, por exemplo, foi julgada a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)

5.537 que analisou a Lei Estadual que instituiu o Programa Escola Livre³⁵ no Estado do Alagoas, legislação que continha, entre seus princípios, o “direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica”, além da vedação expressa da” prática de doutrinação política e ideológica” (BRASIL – STF, 2020).

Na decisão, que entendeu pela inconstitucionalidade da norma, o Supremo Tribunal Federal julgou que a tentativa de limitação do conteúdo informacional ou à imposição à escola de não veiculação de conteúdos pela família sob a justificativa de pretenza neutralidade, configuraria violação ao direito de aprender.

Importante salientar que a fundamentação dos votos neste sentido amparou-se não apenas na própria Constituição Federal, mas ainda no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Protocolo Adicional de São Salvador à Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Nesse sentido, reproduzimos um trecho do voto do ministro Luís Roberto Barroso no julgamento da ADI em questão:

Há uma evidente relação de causa e efeito entre o que pode dizer um professor em sala de aula, a exposição dos alunos aos mais diversos conteúdos e a aptidão da educação para promover o seu pleno desenvolvimento e a tolerância à diferença. **Quanto maior é o contato do aluno com visões de mundo diferentes, mais amplo tende a ser o universo de ideias a partir do qual pode desenvolver uma visão crítica, e mais confortável tende a ser o trânsito em ambientes diferentes dos seus.** É por isso que o pluralismo ideológico e a promoção dos valores da liberdade são assegurados na Constituição e em todas as normas internacionais antes mencionadas, sem que haja menção, em qualquer uma delas, à neutralidade como princípio diretivo (BRASIL – STF –2020, p. 15 – grifo nosso).

Inúmeras ações da espécie foram ajuizadas, tendo por objeto leis orgânicas e complementares de diversos estados e municípios que vetaram a inserção da temática de gênero por motivações semelhantes. Felizmente, as decisões do STF, ao menos até o momento, têm se alinhado ao entendimento acima mencionado.

Tais ocorrências reforçam a constatação de que a conquista de direitos nunca é permanente, e seu exercício demanda uma vigilância e luta constante, ainda que estes sejam formalmente garantidos. Para além desta reflexão, tais decisões reforçam a ilegalidade de medidas que busquem excluir do ambiente escolar conteúdos e práticas relacionadas à educação em gênero.

³⁵ Lei 7.800/2016

Trataremos agora do discurso proferido pelo deputado Raimundo Ribeiro (então filiado ao PSDB). O deputado, de 63 anos, é advogado, e um dos destaques em sua biografia disponível em seu sítio na internet é sua “devoção” à religião católica, a qual se dedica desde jovem³⁶. Reproduzimos abaixo alguns dos trechos de sua manifestação na sessão acerca da temática de gênero:

A. Eu confesso a vocês que, tão logo esse assunto foi pautado, procurei me informar mais sobre esse tema, inclusive com as pessoas. Descobri que uma parcela significativa da população do Distrito Federal não sabe o que está sendo discutido aqui. [...] Não obstante isso, eu já vinha consultando pessoas que entendem do tema e recebi um conceito do que seria ideologia de gênero: significa uma construção pessoal, autodefinida, em que ninguém deveria ser identificado como homem ou mulher, mas teria o direito de construir a sua própria identidade. E aí eu comecei a fazer algumas indagações.

B. nosso papel nesta Casa é elaborar leis. E o que é a lei? A lei deve materializar o pensamento majoritário da sociedade, o que significa dizer que, se a sociedade não está ciente do que está sendo discutido, se ela ainda não tem o conceito do que é ideologia de gênero, nós aqui podemos correr um sério risco de legislar sem atingir a finalidade principal da lei, que é materializar o pensamento da sociedade, o que evidentemente se mostrará como erro num futuro muito próximo.

C. Ainda assim, eu fui um pouco mais além: fui à questão de mérito. Confesso a V.Exas. que fiz todo um exercício possível para entender como é que as pessoas nascem sem essa definição. Talvez pela minha formação – ou má formação, sei lá –, talvez pela minha ignorância do tema, eu não consegui entender como é que a gente nasce indefinido, Sra. Presidente, não consegui.

O parlamentar inicia sua fala acerca do tema afirmando que, assim que o assunto foi trazido à tona, teria procurado informar-se sobre a questão de gênero, consultando “pessoas que entendem do tema”. Nesta oportunidade, acabou por descobrir que grande parte das pessoas não sabia do que se tratava. Aduz que se a sociedade não está ciente do que está sendo discutido, corre-se o sério risco “de legislar sem atingir a finalidade principal da lei” (B).

Considerando a proporção tomada pelo tema, não apenas no Distrito Federal, mas em todo o país, se o desconhecimento acerca do assunto fosse, de fato, uma preocupação, a casa legislativa possui mecanismos de participação popular que poderia ter sido utilizados, tais como a realização de audiência pública³⁷ específica sobre o tema, o que daria espaço para esclarecimentos.

³⁶ <http://raimundoribeiro.com.br/biografia/>

³⁷ No Distrito Federal, a realização de audiência pública está prevista no art. 68 da Lei Orgânica do Município, e regulamentada a partir do art. 239 do Regimento interno da Câmara Legislativa

Nenhum esforço foi feito neste sentido, entretanto. O discurso do parlamentar, em que pese afirmar ter procurado aprender sobre o tema, dando a impressão, inclusive, de que não houve de sua parte pré-julgamentos mas genuína tentativa de aprender, decepciona, uma vez que apenas ecoa as manifestações anteriores dos colegas sem qualquer novas informações ou perspectivas que pudessem agregar ao debate.

Pontuar a oportunidade perdida de realização de uma audiência sobre o tema é importante para evidenciar como o processo poderia ter sido realizado de forma muito mais democrática. Entretanto, entendemos que, mesmo que se isto de fato houvesse ocorrido, dificilmente o resultado seria diferente. Como pudemos notar, a atuação da maior parte dos parlamentares, em relação à este tema, serve à interesses outros que não aos direitos dos grupos vulneráveis.

O discurso do deputado provocou forte reação dos manifestantes presentes a favor da inclusão da temática de gênero.

Em resposta, o parlamentar afirmou que votaria pela retirada do tema, dando duas razões para tanto. Em primeiro lugar, por considerar “antinatural”, e em segundo “em resposta àqueles que não sabem fazer a discussão com civilidade” (p. 12). Ou seja, explicitamente declarou que parte dos motivos do voto contrário aos dispositivos que continham discussão relacionada à gênero se daria por conta dos manifestantes, declaração que demonstra uma postura não apenas contrária ao diálogo, mas de fato desrespeitosa em relação aos presentes e absolutamente incompatível com a função exercida.

Analisaremos, em seguida alguns trechos dos únicos discursos contrários à retirada da questão de gênero do PDE, proferidos pelos deputados Ricardo Vale e Chico Vigilante. Ambos os parlamentares são filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Chico vigilante, 66 anos, foi sindicalista. Possui ensino fundamental incompleto e estava, à época da sessão em análise, em seu terceiro mandato no legislativo distrital, já tendo experiência anterior como deputado federal.³⁸

Ricardo Vale, por sua vez, tem 55 anos e possui ensino superior (Marketing). Foi um dos fundadores do Partido do Trabalhadores e hoje é Secretário Geral do PT- DF. Exercia em 2015 seu primeiro mandato na Câmara Legislativa do Distrito Federal³⁹.

Iniciaremos por Chico Vigilante, com a reprodução de alguns dos trechos acerca do tema:

³⁸ <http://www.chicovigilante.com.br/biografia/>

³⁹ <https://pt.org.br/ricardo-vale/>

A. é necessário acabar com essa história de que queremos implantar na educação do Distrito Federal ideologia de sexo, de que queremos implantar ideologia de gênero. Isso não existe. Se procurarem a maioria das pessoas que estão falando disso, elas não sabem o que é gênero. É importante que essas coisas fiquem pontuadas. Terceiro, todos nós aqui conhecemos a educação do Distrito Federal. Todos nós sabemos da capacidade desses educadores. Todos nós sabemos da qualidade do ensino e da dedicação que eles têm. Portanto, a única coisa que eles ensinam nas escolas – e tem que ser assim – é que as pessoas têm que ser felizes do jeito como são, do jeito como nasceram.

B. Isso é a vontade de Deus. Portanto, está na hora de discutir as coisas com seriedade. Um plano de educação não é qualquer coisa. Um plano de educação não é para valorizar essa ou aquela religião. Até porque todas as religiões têm que ser respeitadas. Um Plano de Educação é para fazer com que nas escolas, efetivamente, sejam ministradas aulas cidadãs, é para transformar as pessoas em verdadeiros cidadãos e cidadãs. É para as pessoas, acima de tudo, pensarem e discernirem o que é bom e o que é errado.

C. É essa a visão que a gente tem que ter de educação. É só verificar os ensinamentos de uma pessoa que está aqui na Terra, mas que segue efetivamente os ensinamentos de Cristo, que é o Papa Francisco. Duvido que alguém tenha mais capacidade de discernimento do que ele.

Verificamos que o deputado afirma a inexistência da ideologia de gênero, buscando desmistificar a construção negativa em torno do tema (A).

Ainda no primeiro trecho, o parlamentar levanta uma importante questão em relação aos professores, que em virtude da polêmica, sofrem cada vez mais tentativas de cerceamento de sua liberdade de ensino.

Em relação a este aspecto, cabem algumas considerações acerca do fortalecimento do discurso conservador no país nos últimos anos, contexto que permitiu a ascensão de movimentos tais como o Movimento Escola sem Partido, que tem, entre os objetivos, impedir que professores expressem opiniões consideradas “impróprias” (MIGUEL, 2016). Fundado em 2004, o Movimento Escola sem Partido passou a ganhar maior notoriedade a partir de 2010 como oposição à denominada ideologia de gênero.

De acordo com Linares e Bezerra (2019), os argumentos defendidos pelo movimento amparam-se no contexto em que se encontra a educação brasileira, como estrutura precária, problemas no financiamento estudantil, baixos salários, etc., problemas estes acentuados nos últimos anos, sobretudo após o golpe de 2016 e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016⁴⁰, tornando crível a afirmação de que a suposta ideologização presente na educação é responsável pelo fraco desempenho escolar.

⁴⁰ A Emenda Constitucional 95/2016 foi a medida responsável pela alteração do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), para instituir o Novo Regime Fiscal, que caracteriza-se pela imposição, por vinte anos, de limites para as despesas primárias em âmbito federal, de órgãos dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e das funções essenciais à justiça. De acordo com Martins (2018), a limitação

Em verdade, tais iniciativas alinham-se à uma agenda de desmonte de direitos sociais, entre eles a própria educação, iniciado nos anos 1990 com as reformas educacionais.

Ao desqualificar o trabalho dos profissionais, e de forma mais geral o próprio papel da escola pública, estes movimentos desenvolvem justificativas para cortes de verbas no setor e, conseqüentemente, às ações e políticas que proporcionem o exercício do direito fundamental à educação, introduzindo nas escolas métodos de gestão que favoreçam valores privado-familiares em detrimento do ensino laico e científico (LINARES; BEZERRA, 2019).

O ataque aos docentes pelo Movimento Escola sem Partido incluem a fixação de cartazes no ambiente escolar indicando os deveres dos professores, buscando impedir que estes abordem questões que possam ir de encontro às convicções dos pais, e a elaboração de um modelo de notificação extrajudicial anônima aos docentes que eventualmente não atuem de acordo com os valores e regras do movimento, em uma tentativa clara de coação e intimidação dos profissionais (BALIEIRO, 2018).

Nesta oportunidade, cabe reforçar que o direito à liberdade de ensino está expressamente prevista pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, juntamente com outros princípios tais como pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, que devem ser observados para garantir uma educação que ecoe valores democráticos e de inclusão social (SEFFNER, 2017).

Seguindo com a análise do discurso do deputado Chico Vigilante, é interessante notar que, apesar de verificarmos uma tentativa de afastar-se da seara religiosa na fundamentação contrária às questões de gênero, é possível concluir que a vinculação de tais iniciativas conservadoras com a religião é inevitável, fato reconhecido pelo deputado por exemplo, no trecho “Um plano de educação não é para valorizar essa ou aquela religião” (B).

Peculiar, neste sentido a utilização pelo próprio parlamentar discurso religioso como recurso de convencimento, assim como os demais parlamentares, para dar credibilidade, peso aos argumentos, ainda que com objetivo oposto aos colegas.

Afirma que “as pessoas serem felizes do jeito que são” (A) seria “vontade de

das despesas primárias do Executivo federal impacta substancialmente políticas públicas sociais, tais como políticas educacionais, criando entraves à sua eficácia, na medida em que provoca a compressão das despesas discricionárias e dos investimentos.

Deus” (B). Menciona inclusive o Papa Francisco como alguém que “segue efetivamente os ensinamentos de Cristo” (C).

Este aspecto torna-se relevante quanto consideramos que assembleia legislativa, ou seja, a instituição que personifica o Estado democrático de Direito e todos os valores que este representa tais como a própria laicidade do estado, o principal argumento utilizado, ainda que em defesa da igualdade, é legitimada a partir de discursos religiosos.

O discurso do Deputado Ricardo Vale, por sua vez, encontrou bastante resistência por parte dos manifestantes, o que fez com que o parlamentar fosse interrompido, mas de uma vez durante seu pronunciamento.

Em sua fala, ressaltou o fato da discussão em torno do Plano Distrital de Educação limitar-se apenas à questão de gênero. Em relação ao tema, salientou que a maioria dos presentes seria ligada à comunidade evangélica, com poucos representantes da comunidade LGBT, aos quais a política de destinaria. De acordo com o deputado:

A. [...]essa emenda que alguns Deputados apresentaram aqui vai simplesmente impedir que um transexual, que um homossexual, pessoa que já é assumidamente, como eu digo, já se sente de um outro gênero... Dá licença? Olha o preconceito, gente! Olha o preconceito!

B. Nós vamos impedir a pessoa de ser chamada como ela quer na sala de aula, dentro de uma escola. Isso é um absurdo! Nós estamos cerceando as pessoas de serem chamadas do jeito que elas bem entenderem.

Apesar das constantes interrupções, que parecem, em certa medida terem impedido o parlamentar de expressar todas suas opiniões acerca do tema, o tom do discurso foi claramente contrário às emendas que retirariam as menções acerca da temática de gênero.

Os argumentos utilizados pelo parlamentar, em relação ao gênero, giraram sobretudo em torno da questão da identidade de gênero, não mencionando aspectos relacionados à violência contra a mulher, assim como ocorreu com os colegas que o precederam.

Percebemos que as únicas vozes dissonantes acerca do tema, apesar de efetivamente exercerem seu direito de fala, este foi evidentemente cerceado pelos manifestantes presentes que, como observado pelo parlamentar, eram em sua maioria representantes de instituições religiosas contrárias às medidas de gênero.

Nesta ocorrência, é possível observar como se deu a materialização do contexto de influência na Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF)

A disputa em torno da representação adequada acerca das questões de gênero e sexualidade engajaram grupos ligados ao fundamentalismo religioso interessados na

manutenção do *status quo* para atuarem incisivamente junto à instituição legislativa para garantir a aprovação do texto Projeto de Lei que se alinhasse à sua visão.

As ações de tais grupos, como pudemos observar, ultrapassam a eleição de representantes que atuem de acordo com seus interesses, (o que de fato ocorre, como pudemos observar pela deliberada associação de alguns dos parlamentares em relação a estes grupos) mas envolvem também iniciativas outras tais como o envolvimento de toda a comunidade religiosa para pressionar os parlamentares e exercer considerável influência em relação à sua atuação.

No que se refere à votação do PDE, os dois turnos foram votados no mesmo dia, sendo a primeira votação ocorrida nesta sessão, e a segunda em sessão extraordinária realizada logo em seguida da sessão ora analisada.

Em relação a tramitação do Plano, é interessante observar que apesar da grande quantidade de emendas propostas, não houve efetiva discussão nas sessões analisadas acerca do projeto de lei, em que pese sua abrangência e importância para a educação. Como observado por alguns dos deputados, a única discussão referiu-se, exatamente, à questão da “ideologia de gênero”, que eclipsou quaisquer outros pontos relacionados ao Plano.

Assim como Goiás, não houve grandes dificuldades na aprovação do PDE sem as questões de gênero, em que pese a acalorada discussão na última sessão analisada, uma vez que a maciça maioria dos parlamentares era contrária à implementação do tema no âmbito escolar.

No que se refere ao Plano Distrital de Educação efetivamente aprovado, cabe salientar que alguns dos aspectos do tema de gênero e/ou violência de gênero acabaram por ser inseridos, ainda que de forma limitada, e nunca referindo-se expressamente ao termo “gênero”.

Em relação à análise do documento, de pronto já foi possível identificar a existência de contradições em relação ao entendimento adotado pelos parlamentares quando de sua aprovação. Na apresentação dos dados e diagnósticos, o documento reconhece a deficiência do Plano Nacional de Educação em determinadas temáticas, inclusive em relação a questão de gênero, indicando a necessidade de “reestruturação do currículo com ênfase na formação humanística, na cultura de paz e no respeito às diferenças étnicas, religiosas, sociais, sexuais e de gênero” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.63).

O termo aparece por diversas vezes ao longo do texto da apresentação e diagnóstico, sendo indiscutível o reconhecimento da necessidade de sua inclusão. No texto da

Lei propriamente dito, ou seja, entre as metas e estratégias, entretanto, não há qualquer menção do termo “gênero”.

Cabe salientar, contudo que o documento prevê algumas estratégias relevantes para a superação da violência de gênero, ainda que de forma limitada e sem referência à palavra gênero, já que esta fora transformada em tabu na política brasileira.

Ao todo, seis estratégias remetem, ainda que indiretamente, à violência de gênero e algumas de suas manifestações. Os termos utilizados na abordagem são “violência sexual” e “violência doméstica”. Quatro destas estratégias, que abordam as modalidades ensino fundamental (estratégia nº 2.20); ensino médio (estratégia nº 3.14); ensino especial (estratégia nº 4.19) e educação do campo (estratégia nº 8.14), referem-se ao desenvolvimento de ações com foco na prevenção, detecção e encaminhamento de violações de direitos, estando entre as hipóteses a violência psicológica, física ou sexual. Para tanto, prevê-se a inserção dessas temáticas no projeto político-pedagógico e no cotidiano escolar.

Tal iniciativa configura estratégia extremamente importante, na medida em que garante a problematização da temática da violência de gênero no ambiente escolar e em diferentes modalidades, inclusive em relação à educação especial, destaque positivo do texto.

Cabe ressaltar, entretanto, que a violência, em qualquer de suas formas, configura um *produto* da estrutura assimétrica e gendrada de nossa sociedade, o que torna essencial a reflexão acerca de sua existência e mecanismos que contribuem à sua perpetuação. Além disso, é importante sublinhar que os efeitos e consequências da manutenção das estruturas de gênero não se materializam apenas por meio da violência física ou psicológica, mas também na desigualdade em relação a oportunidades, empregos e salários, acesso à justiça e exercício de direitos e até mesmo na construção da identidade e subjetividade dos indivíduos.

Verifica-se, portanto, que tais conhecimentos são imprescindíveis ao empoderamento de meninas e mulheres e qualquer indivíduo que possa sofrer com discriminações relacionadas ao gênero, e que as previsões contidas no Plano Distrital de Educação, ao menos no que se refere ao texto legal, não parecem abarcar todos esses elementos.

As outras duas previsões relacionadas a questão de gênero incluem a implementação de programas de orientação e apoio aos pais em casos de dificuldade escolar de crianças decorrentes de pobreza extrema, violência doméstica e desagregação familiar, no caso da estratégia nº 1.27; e criação de políticas buscando a formação dos profissionais

de educação para a detecção dos sinais e causas de violência escolar, mencionando expressamente violência sexual e doméstica (estratégia nº 7.7).

Tais medidas, porém, apesar de indiscutivelmente importantes, abordam a dimensão pós-violatória do problema, ou seja, apenas após a efetiva ocorrência da manifestação da violência de gênero em suas formas mais visíveis, tal como a violência física.

É importante ressaltar que o Distrito Federal, felizmente, desenvolve outras políticas públicas educacionais para além do PDE que relacionam-se à temática de gênero que complementam a deficiente previsão relacionada à questão de gênero contida no Plano Distrital de Educação, como Currículo Em Movimento, por exemplo, que possui como proposta subsidiar e nortear as instituições de educação no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Antes da análise das previsões contidas no documento, entretanto, vale lembrar que o grande alvo de emendas, em relação às temáticas de gênero no texto do Projeto de Lei do Plano Distrital de Educação, em 2015, acima analisado, referia-se, exatamente à inserção da questão de gênero no currículo escolar.

No documento do “Currículo Em Movimento”, não há esta restrição, sendo a questão de gênero amplamente abordada. Está inserida nos eixos transversais, que possibilitam a articulação dos conteúdos curriculares, buscando favorecer a reflexão acerca das práticas e processos de dominação e hierarquia social, possibilitando, assim, a valorização e reconhecimento de outros saberes e da diversidade. Os eixos transversais incluem: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

No que se refere à educação básica, a questão de gênero está presente em objetivos de diversas disciplinas, tais como linguagens, artes e ciências da natureza. A título de exemplo, entre os objetivos ao 1º ano entre os eixos integradores do currículo (alfabetização/letramentos/ludicidade) nas ciências da natureza, está a compreensão da importância

[...]da valorização, do acolhimento e do respeito diversidade entre os indivíduos e a importância do acolhimento e do respeito às diferenças, físicas, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais para a promoção da convivência harmoniosa em sociedade.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 217).

Em relação às ciências humanas, em que o objetivo principal, de acordo com o documento reside na “compreensão da diversidade humana, com vistas à produção do

espaço e sua apropriação em determinada circunstância histórica, destacando-se o respeito à diferença[...]” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 251) o tema de gênero também se destaca. Um dos exemplos da presença da temática de gênero está entre os objetivos do projeto curricular da disciplina de história do 6º ano, que se refere à compreensão do

[...] processo de construção da narrativa histórica e a importância da História na formação das identidades, respeito às diferenças (alteridade) individuais, intelectuais, físicas, religiosas, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais, construção da cidadania (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 284)

Em relação à discussão da temática da violência especificamente, o documento também possui previsões, entre as quais está a análise das causas da violência contra populações marginalizadas, onde estão elencados no rol de exemplos negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.295).

QUADRO 5 – INICIATIVAS RELACIONADAS À TEMÁTICA DE GÊNERO
NO DISTRITO FEDERAL

Programa/Iniciativa	Proposta e Objetivos
<u>Curso Maria da Penha vai à escola</u>	<i>“[...]Resulta da parceria entre o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) e a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). A formação é realizada por meio do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), com o intuito de oportunizar a formação dos profissionais da educação para o trabalho de esclarecimento da comunidade escolar quanto aos direitos das mulheres em situação de violência doméstica e familiar, sobretudo os direitos trazidos pela Lei Maria da Penha e, ainda, para o trabalho de encaminhamento para a rede de proteção às mulheres brasileiras” (VIZA; SARTORI, et. Al. 2017).</i>
<u>Projeto mulheres inspiradoras</u>	<i>O projeto, idealizado pelas professoras Gina Vieira e Vitória Régia, da SEEDF, possui os seguintes objetivos: Fomentar o debate entre os estudantes sobre a identidade feminina e a representação da mulher nas grandes mídias; Colocar os estudantes em contato com a história de vida de mulheres no Brasil e no mundo que se destacaram por sua atuação expressiva em diferentes áreas; Proporcionar aos estudantes o conhecimento da atuação de mulheres de destaque no mundo, permitindo-lhes especialmente identificar as diferentes formas de violência contra a mulher e os mecanismos possíveis para preveni-la, combatê-la e denunciá-la; Capacitar os alunos para a realização de entrevistas às mulheres de sua própria comunidade ou família, visando ao registro de histórias de vida dessas pessoas (DISTRITO FEDERAL, 2018b).</i>
<u>Projeto Cidadania e Democracia desde a Escola</u>	<i>O projeto tem como objetivo contribuir com a criação e a difusão de ferramentas para uma educação inclusiva, plural, crítica e democrática, que permita levar aos estudantes de escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio informações para o</i>

	<i>fomento de debates na perspectiva de empoderamento em relação aos direitos humanos (Ministério Público Federal, 2019).</i>
<u>Semana Maria da Penha na escola</u>	<i>Realizada anualmente no mês de novembro em todo o Distrito Federal. Objetivos: contribuir para o conhecimento da comunidade escolar acerca da Lei federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha; II - impulsionar as reflexões sobre o combate à violência contra a mulher; III - conscientizar adolescentes, jovens, adultos, estudantes e professores que compõem a comunidade escolar, sobre a importância do respeito aos direitos humanos e sobre a Lei federal nº 13.104, de 9 de março de 2015, Lei do Feminicídio, prevenindo e evitando as práticas de violência contra a mulher; IV - esclarecer sobre a necessidade da efetivação de registros de denúncias dos casos de violência contra a mulher nos órgãos competentes, onde quer que ela ocorra (DISTRITO FEDERAL, 2019).</i>

Fonte: Elaboração própria (2020)

Após esta exposição, é possível concluir a existência de uma ampla gama de projetos e iniciativas no Distrito Federal que possibilitam a problematização da temática de gênero no âmbito escolar, apesar do empreendimento de esforços de grupos conservadores religiosos com direta influência no poder legislativo distrital durante o processo de tramitação do PDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ascensão do conservadorismo no Brasil nos últimos anos representou grande retrocesso em relação às políticas de igualdade, sendo o estado de Goiás e o Distrito Federal claros exemplos desta afirmação.

Sequer houve a tentativa de dissimular a influência de interesses religiosos/conservadores na atuação dos parlamentares de ambos os entes federativos para a retirada de previsões que não se coadunassem com os valores defendidos por tais grupos, ainda que tais medidas estivessem amparadas por farta legislação que as legitimem. De acordo com Juan Marco Vaggione (2016), este fenômeno é comum, sobretudo em relação à América Latina, onde historicamente a influência da Igreja Católica nas questões morais é praticamente hegemônica.

O fato é que, apesar de um movimento pela secularização do Estado a partir da modernidade, ainda subsiste na região um modelo de imbricação entre a doutrina religiosa e o direito secular, de forma tal que este, seja na sanção, interpretação ou aplicação, constrói-se a partir daquela, que serve, de fato, como matriz de sentidos para a construção de diversos ramos do direito.

Esta imbricação possibilita a ocultação da influência religiosa, a partir da transmutação pelo direito secular das “normas religiosas em normas sociais, a família católica em uma família nacional e o pecado em delito” (VAGGIONE, 2016, p. 28).

Esta característica torna-se mais visível principalmente quando tratamos da regulação da sexualidade, baseada, na maior parte das vezes em “leis da natureza”. Assim, ao colocarmos em pauta temas como família, parentesco ou sexualidade, nota-se que as influências religiosas continuam sendo não apenas relevantes, mas em muitos casos determinantes.

Importante lembrar, à esta altura, que as estruturas católicas se firmaram a partir de relações hierárquicas e androcêntricas, por sua vez construídas a partir das diferenças sexuais entre homens e mulheres, diferenças que, vale dizer, são particularmente desfavoráveis às mulheres, que devem resignar-se ao papel que lhes é imposto pela “lei natural” de obedientes mães e esposas, papel desprovido de qualquer liberdade e independência.

Neste contexto, as demandas de movimentos feministas e em prol dos direitos LGBT, ao politizarem a sexualidade, ou seja, ao lutar por medidas que atribuam autonomia, liberdade e respeito aos indivíduos, ameaçam o modelo patriarcal, hierárquico de família e os papéis “naturalmente” atribuídos aos sexos, pilar da religião cristã (ROSSADO-NUNES, 2015).

Os avanços legais em relação à promoção e proteção de direitos relacionados

à gênero e diversidade sexual na América Latina obtidos nos últimos anos ameaçaram de forma significativa o equilíbrio do poder na região. Tais acontecimentos explicam a forte contraofensiva de setores conservadores e religiosos, que viram sua hegemonia amparada na violência patriarcal sendo cada vez mais questionada e fragilizada.

A fundamentação levantada pelos parlamentares contrários à inserção da temática de gênero girava em torno da proteção à instituição familiar, ou que se considera família pelo referencial tradicional hegemônico, ou seja, constituída por um casal heterossexual e filhos, que deveria ser protegida contra os ataques da doutrinação ideológica que seria responsável pela destruição dos valores morais cristãos, advinda da temida “ideologia de gênero”.

Apesar da completa ausência de subsídios teóricos e científicos, tais justificativas foram consideradas suficientes, ainda que permeadas por rasa, inverídica e muitas vezes discriminatória argumentação. Nos dados analisados, verificamos que os discursos proferidos pelos parlamentares refletiram os interesses e estruturas sociais hegemônicas, figurando, em verdade como produto, efeito, de tais discursos dominantes.

Ao mesmo tempo, a atuação dos parlamentares contribuiu, diretamente para a manutenção do status quo vigente, e, portanto, destas mesmas estruturas. Os pronunciamentos dos deputados, em verdade, ao ecoar os discursos de raízes conservadores e fundamentalmente religiosas contribuiram para a manutenção das relações de opressão que permitem a continuidade deste sistema.

Neste aspecto, as reflexões trazidas pela ADC são extremamente importantes, na medida em que ao compreender o discurso não apenas como uma interação entre locutor e ouvinte, mas como uma cadeia na qual o discurso proferido responde, na verdade, à discursos anteriores, dinâmica que afeta a concepção e ação refletidas nos comportamentos subsequentes dos ouvintes, revela a importância da linguagem na luta pela manutenção do poder hegemônico.

Neste sentido, nos alinhamos às reflexões de Fairclough no que se refere à existência de uma relação dialética entre as práticas sociais, na qual o discurso se insere, e as estruturas sociais, de forma tal que estas figuram tanto como condição quanto efeito daquelas.

Pudemos observar a utilização da linguagem como ferramenta à serviço de interesses hegemônicos, às vezes explícitos, mas por vezes inseridos de forma quase imperceptível, porém possíveis de serem desvelados a partir da utilização dos instrumentos teórico-analíticos fornecidos pela ADC.

Em alguns pronunciamentos, vislumbramos vestígios do processo ideológico em curso a partir da utilização de determinados verbos ou palavras-chave. Por vezes, o

que denunciava os interesses eram os ecos dos diferentes discursos que permeavam as falas dos parlamentares.

Nesse exercício, foi possível identificar que entre as estratégias ideológicas utilizadas pelos atores neste contexto, presentes e recorrentes em ambas as unidades investigadas, a mais presente nos discursos é a denominada por Thompson (2011) de “expurgo do outro”, umas das possibilidades para o recurso de fragmentação previsto pelo autor, caracterizada pela criação de uma ameaça, um inimigo que precisa ser combatido.

Um outro aspecto a ser sublinhado foi a ampla utilização do discurso científico e biológico para justificar a atuação contrária às políticas igualitárias.

Apesar da análise ser realizada em diferentes unidades federativas, as justificativas apresentadas pelos deputados contrários à implementação das políticas de gênero foram tão similares que seria difícil de dizer que faziam parte de discursos de atores diferentes e em lugares diferentes.

Além do discurso semelhante, outro traço em comum detectado em ambas as unidades federativas se refere à quase completa ausência de oposição no que tange ao tema de gênero e/ou violência de gênero.

Em Goiás, nenhum parlamentar manifestou-se em prol da questão. Não é possível nem mesmo dizer que o tema tenha sido *retirada* do Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação, uma vez que a influência exercida pelos setores conservadores foi suficiente para impedir sua inserção desde a elaboração do documento, no âmbito do Poder Executivo Estadual, ou seja, em etapa anterior à tramitação na Assembleia Legislativa do estado.

Esta estratégia provou ser de bastante eficácia. Com a ausência de qualquer previsão potencialmente polêmica no projeto de lei, foi possível evitar eventuais propostas de emendas modificativas, bem como discussões e/ou manifestações em Plenário que pudessem colocar em risco o arranjo e/ou desgastar politicamente os deputados. O projeto foi aprovado rapidamente, sem qualquer oposição.

Importa ressaltar ainda, a dificuldade de acesso a informações relativas à tramitação do Plano no que se refere à temática de gênero junto à Assembleia Legislativa. Em que pese a solicitação formal de acesso realizada por esta pesquisadora acerca do conteúdo dos ofícios mencionados em mais de uma das atas das sessões analisadas, tal pedido não foi atendido. Dificuldades semelhantes ocorreram no processo de levantamento de dados, quando foi solicitada participação de um dos representantes da Secretaria Estadual de Educação para tratar acerca do Plano Estadual de Educação e a temática de

gênero.

Ainda que tenha sido possível a superação de tais obstáculos para a realização da investigação (o que ocorreu apenas através da modificação do objeto a ser pesquisado), tais circunstâncias ilustram os obstáculos que se colocam entre a população e as instituições estatais, não apenas no que se refere a acesso a informações (o que por si só seria muito grave), mas ao pleno exercício da cidadania, que se materializa na participação popular nos processos de decisão, mas também na fiscalização dos atos praticados pelos representantes eleitos.

Já no Distrito Federal, ainda que grupos conservadores tenham obtido vitória no que se refere à (não) inserção da do termo gênero no Plano Distrital de Educação, o projeto inicial, apresentado à Câmara Legislativa para aprovação, continha diversas medidas relacionadas ao tema, demandando maior esforço dos parlamentares contrários, que tiveram que buscar intervir através de emendas e subemendas para a retirada das medidas.

Importante salientar também a atuação de alguns parlamentares contrários à retirada do termo gênero no Plano Distrital. A atuação, mesmo que tenha se mostrado insuficiente, posto que tais parlamentares constituem minoria na Casa legislativa, indicam a existência de outras vozes que não as hegemônicas na instituição.

Ainda que a menção ao termo gênero tenha de fato sido retirada, o Plano Distrital prevê medidas importantes relacionadas à prevenção da violência, bem como da promoção de direitos humanos no ambiente escolar.

Além disso, vale repisar a existência/desenvolvimento de outras políticas relacionadas à questão de gênero no âmbito da Secretaria Distrital de Educação, fato extremamente positivo, uma vez que, além de preencher algumas das lacunas deixadas pela omissão do termo no Plano, a existência de tais políticas respaldam profissionais que compreendam a importância do tema e busquem desenvolver práticas para sua problematização no ambiente escolar.

Analisando o corpus da pesquisa a partir da visão do ciclo de políticas, é interessante observar as diferenças em relação às disputas travadas nos processos de aprovação dos Planos de Educação nas duas unidades federativas.

No estado de Goiás, foi possível verificar que as pressões exercidas pelos grupos que se opunham à inserção da temática de gênero se deram com mais intensidade na dinâmica denominada por Stephen Ball de contexto de influência, ou seja, no processo inicial da formulação da política, onde ocorrem as disputas entre grupos antagônicos por

significados que refletirão, em última instância, o projeto de sociedade defendido por tais grupos.

Não é possível afirmar que a disputa se deu no contexto de produção de texto, posto que, no que se refere ao tema desta pesquisa, qual seja, questões relacionadas a gênero, a discussão foi barrada antes mesmo do texto ser objeto de debates.

Ainda que não haja elementos textuais que reflitam o resultado do processo de disputas acerca da questão de gênero no documento aprovado por Goiás, é preciso salientar que o silêncio, a omissão acerca de determinados problemas sociais tais quais a violência de gênero, também são escolhas, também integram um projeto político que opta por desenvolver-se, senão às custas, pelo menos alheio às opressões e desigualdade decorrentes desta forma de violência.

No Distrito Federal, por outro lado, o acirramento das disputas é mais claro no âmbito do contexto da produção de texto, ou seja, no processo de desenvolvimento dos textos representativos da política. Verificamos que é durante a tramitação do Projeto de Lei, com a elaboração de emendas, subemendas e pareceres jurídicos que se evidencia com maior clareza o embate de interesses, estando a atuação dos parlamentares para obstaculizar a aprovação das medidas concentrada nesta etapa.

Tais constatações coadunam-se com o entendimento de Ball acerca da política, e especialmente a política educacional, como um processo dinâmico e não linear.

Ainda que este trabalho não abranja a análise do contexto de prática desenvolvido pelo autor, é possível constatar a complexidade do tempestuoso processo de desenvolvimento de uma política pública, que atravessa embates de diferentes naturezas e intensidades até que os interesses vitoriosos possam ser traduzidos no texto da política.

A partir da análise realizada, foi possível concluir que a atuação e engajamento dos parlamentares contrários à discussão das questões de gênero incluiu a utilização de todos os recursos e instrumentos ao seu alcance enquanto ocupantes da privilegiada posição de representantes da população (tais como tempo de fala com repercussão e projeção midiática dos discursos proferidos; possibilidade de realização de emendas e pareceres) decisivos no resultado negativo que representou significativo retrocesso à luta da igualdade de gênero, qual seja, a retirada da temática da política educacional.

Obviamente, como já exposto, o desenvolvimento de uma cultura de paz no ambiente escolar que envolva o respeito à diferença, o reconhecimento e proteção aos direitos humanos demanda muito mais esforço do que a simples previsão em diplomas legais.

É necessário em verdade, para além da inserção de conteúdos e materiais didáticos que abordem temas relacionados à violência de gênero, que as reflexões estejam presentes no dia-a-dia escolar, na prática pedagógica, nos métodos de ensino e no tratamento dado aos estudantes, com real intuito de conscientização, promoção da autonomia e empoderamento, imprescindíveis ao desenvolvimento de um olhar crítico, e, portanto, da transformação social e superação da violência.

Nos parece que, entretanto, apesar das etapas da construção da política aqui estudadas não possam garantir a efetiva aplicação e desenvolvimento das políticas no campo da prática, constituem peça-chave para que as transformações sociais efetivamente ocorram, uma vez que representam garantias formais que subsidiam, amparam a atuação dos docentes, (aspecto importante quando tratamos de um contexto político conservador que busca limitar e intervir na atuação dos profissionais) bem como a posterior fiscalização e exigência de sua aplicação pela sociedade, posto que tornam-se dever efetivo do estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. O manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. O sistema nacional de educação, p. 44, 2014.

AGUIAR, Neuma Figueiredo de. “Patriarcado”. In FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth; MENEGHEL, Stela N. (Ed.). Dicionário Feminino da Infância: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2015.p. 270-272

AVELAR, Marina. Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. education policy analysis archives, v. 24, p. 24, 2016.a

AZEVEDO, Janete M. Lins. A educação como política pública. Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. Retratos da Escola, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2015.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. Cadernos pagu, n. 53, 2018.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes In: Ball, SJ. Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball, p. 43-53, 2006.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. Sociedade e Estado, v. 29, n. 2, p. 449-469, 2014.

BARRETO, Edna Abreu; CASIMIRO, Alice Lopes. Os contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004). Práxis Educativa (Brasil), v. 5, n. 2, p. 139-148, 2010.

BARSTED, Leila Linhares. Lei Maria da Penha: uma experiência bem-sucedida de advocacy feminista. In: CAMPOS, Carmen Hein de (Org). Lei Maria da Penha co- mentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Editora Lumen Ju- ris, 2011. p.13-38

BIROLI, Flavia; MIGUEL, Luis Felipe. Feminismo e política: uma introdução. Boitempo Editorial, 2015.

BOURDIEU, PIERRE. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A dominação masculina**. 3ª Edição, Rio de Janeiro, Best Bolso, 2014.

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

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988, p. 1, anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20/11/2020

_____. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. D.O.U. de 2.8.1996

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. D.O.U. de 10.01.2001

_____. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de agosto.2006. Seção 1, p. 01.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p

_____. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. *Documento Final*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, 2010.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20/01/2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de junho.2014

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: 20/01/2021.

_____. Supremo Tribunal Federal (Plenário). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537 ajuizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino contra Lei 7.800, de 05 de maio de 2016, do Estado de Alagoas. Relator: Roberto Barroso. 25 de agosto de 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079> Acesso em: 21 de dezembro de 2020

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010&caixaBusca=N> Acesso em 25/12/2020.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **STF anula decreto legislativo que impedia regulamentação de lei anti-homofobia no DF**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=455860&caixaBusca=N>. Acesso em: 25/12/2020.

CABEZUDO, Alicia. Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. Ciências Sociais Unisinos, v. 48, n. 2, p. 139-145, 2012.

CAMPOS, Amini Haddad; CORRÊA, Lindinalva Rodrigues. Direitos Humanos das Mulheres. Curitiba: Editora Juruá, 2007. 848 p.

CAMPOS, Carmen Hein de; Lei Maria da Penha necessidade de um novo giro paradigmático. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 10-22, fev/mar 2017.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: UFPB, p. 113-138, 2010.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. **Educação contra a Barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, p. 25-32, 2019.

CARNEIRO, Eliana Maria França. **Educação em Goiás de 1964 a 1978: a política que não é a do ensino**. Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1984

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CAVALCANTI, Paula. A. Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007

CERQUEIRA, Daniel Coordenador et al. Atlas da violência 2019. 2019. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432>

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2006.

CONNEL, Robert. The state, gender and sexual politics: theory and appraisal. In: RADTKE, Lorraine, STAM, Henderikus (orgs.). *Power/ gender: social relations in theory and practice*. Londres: Sage. 1994

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. O poder judiciário na aplicação da Lei Maria da Penha. 2018. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/06/5514b0de-bfb866190c20610890849e10_1c3f3d621da010274f3d69e6a6d6b7e6.pdf

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **cadernos pagu**, n. 53, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332018000200401&script=sci_arttext Acesso em 25/02/2021

CORREIO BRAZILIENSE, 2015. Votação do projeto Plano Distrital de Educação ocorre em meio a protestos. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/06/17/interna_cidadesdf,486861/votacao-do-projeto-plano-distrital-de-educacao-ocorre-em-meio-a-protos.shtml

CURY, Carlos Roberto Jamil. O plano nacional de educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 162-180, 1998

_____. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-

200, 2002.

_____. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008.

_____. A questão federativa e a educação escolar. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, p. 149-68, 2010.

DAHER, Julia. Mec extingue SASE, secretaria responsável por articular o PNE. DE OLHOS NOS PLANOS. 20 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.deolhonos-planos.org.br/mec-extinguesase/> Acesso em: 30/07/2020

DE MELO, Iran Ferreira. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 05, n.11, 2009

DIAS, Maria Berenice; REINHEIMER, Thiele Lopes. Da violência contra a mulher como uma violação de direitos humanos – artigo 6º. In: CAMPOS, Carmen Hein de (Org). Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011. p.195-200

DIAS, Zaida Barros. Ensino de Ciências Naturais, Livros Didáticos e Imagens: Investigando representações de gênero. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Economia de Empresas) Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

DINIZ, Maria Helena. Compêndio de introdução à ciência do Direito: introdução à teoria geral do Direito, à filosofia do direito, à sociologia jurídica e à lógica jurídica: norma jurídica e aplicação do Direito. Saraiva, 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, 2015. DODF nº 135, Suplemento, seção Suplemento de 15/07/2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/> Acesso em 25/01/2021. 2018a.

DISTRITO FEDERAL. Projeto “Mulheres Inspiradoras”. 11 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://www.internacional.df.gov.br/projeto-mulheres-inspiradores/> Acesso em :11/01/2021. 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 6.325, de 10 de julho de 2019. Institui a Semana Maria da Penha nas Escolas, a ser realizada anualmente no mês de novembro em todo o Distrito Federal. Brasília, DF, 2019. DODF nº 129 de 11/07/2019.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Atlas do Distrito Federal**. (Org). CASTRO, Kássia Batista de. LIMA, Larissa Ane de Sousa. – Brasília, 2020

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013.

_____. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. **Brasília: Inep, 2016.**

DURLI, Zenilde. Políticas educacionais no contexto das políticas sociais. In HETKOWSKI, Tânia Maria (org). **Políticas públicas & inclusão digital Salvador: EDUFBA, 2008.**

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; DE SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Para um debate teórico conceitual e político sobre os direitos humanos. Livraria D'Plácido, 2016.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social (I. Magalhães, Trad.). Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analysing discourse: Textual analysis for social research.** Psychology Press, 2003.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. Retratos da Escola, v. 4, n. 7, 2012.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva.** Editora Elefante, 2017.

FERNANDES, Isabela Vince Esgalha. ARAÚJO, Kelly Oliveira de. **VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM DEBATE: entraves à aplicação da Lei Maria da Penha** In Igualdade, liberdade e sororidade BORGES, Daniela Lima de Andrade. ZOMER, Ana Paula (orgs). 2. ed. – Brasília: OAB, Conselho Federal, 2020.

FERNANDES, Isabela Vince Esgalha; ZARDO, Sinara Pollom. **Educação em gênero sob ataque: análise de legislações educacionais de municípios do Paraná objeto de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF).** Simpósio Gênero e Políticas Públicas, v. 6, p. 1916-1935, 2020.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FERREIRA, Idelvone Mendes; MENDES, Estevane de Paula Pontes; SÓCIO-AMBIENTAIS, Pesquisa. A organização do espaço agrário em Goiás: povoamento e colonização (do século XVIII ao XX). **XIX ENGA, São Paulo**, p. 1-27, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. rev. e atual. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, p. 95-101, 2011.

GALLARDO, Helio. Teoria crítica-Matriz e possibilidade de direitos humanos. 1ª Edição. Editora UNESP. São Paulo, 2014.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GOIAS, Regimento Interno da Assembleia legislativa. Resolução nº 1.218, de 03 de julho de 2007. Institui o Regimento Interno da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Disponível em https://saba.al.go.leg.br/v1/view/transparencia/public/wEf3qY5ToN-FyKEAtA_h83CzgMuXNbxqb4Wm43TFm6SM= Acesso em 18/12/2020.

GOIÁS. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188

GOIAS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos - IMB. Goiás em dados: 2017. 113 p. Disponível em: http://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85:goi%C3%A1s-em-dados-2017&catid=19&Itemid=151. Acesso em: 10/01/2020.

GOMES, Alfredo Macedo et al. Políticas públicas e gestão da educação. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011

GROSSI JÚNIOR, Geraldo; ALCANTARA, Ronara de Castro Azevedo; DA CUNHA, Stela Fontes Ferreira. O processo de elaboração e adequação dos planos de educação dos planos de educação e a rede de assistência técnica da SASE/MEC. *Revista Exitus*, v. 8, n. 1, p. 171-196, 2017.

GUEDES, Rebeca Nunes; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. A autonomia como necessidade estruturante para o enfrentamento da violência de gênero. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. SPE2, p. 1731-1735, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”[periódico na internet], 2012.

IBÁÑEZ, Cristina Villalba. Primera persona del plural en los juicios orales. Valor representativo y estrategia atenuante. **Rilce: Revista de Filología Hispánica**, v. 34, n. 3, p. 1056-80, 2018.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 119-128, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária—ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25-52, 2017.

KOGAN, M. (1975). **Educational policy-making: A study of interest groups and parliament**. London: George Allen and Unwin

LANCASTER, Roger N. Sex panic and the punitive state. University of California Press, London. 2011.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 212, 2005.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar, v. 1, p. 127-133, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Sea-bra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. **Cortez Editora, 2005.**

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 239-249, 2019.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. Brasiliense, 2017

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião e política no Brasil contemporâneo: uma análise dos pentecostais e carismáticos católicos. *Religião & Sociedade*, v. 35, n. 2, p. 45-72, 2015.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Pentecostais, sexualidade e família no Congresso Nacional. **Horizontes Antropológicos**, n. 47, p. 351-380, 2017.

MADSEN, Nina. A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007). Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB, 2008.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; DE MELO RESENDE, Viviane. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. SciELO-EditoraUnB, 2017.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006.

MARLEY, Luana. A ofensiva antigênero e a institucionalização heterossexista: aspectos preliminares da legitimação das desigualdades. In **Tecendo fios das Críticas Feministas ao Direito no Brasil II: direitos humanos das mulheres e violências**: volume 2, novos olhares, outras questões. SEVERI, Fabiana Cristina; CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de; MATOS, Myllena Calasans de. Ribeirão Preto: FDRP/USP, 2020.

MARTINS, Alberto André Barreto. Carreiras políticas e divisão sexual do trabalho: um retrato da Câmara Legislativa do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciência Política do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. Pior a emenda que o soneto: os reflexos da EC 95/2016. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 227-238, 2018.

MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.

MELLO, Márcio Corrêa de. O desempenho legislativo em números: um estudo sobre a Câmara Legislativa do Distrito Federal. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciência Política, no Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília (UNB). 2015.

MENDONÇA, Marcela Prado; PRIMO, Marcelo de Sant'Anna Alves. A palavra de uma cidadã na tormenta revolucionária: o pensamento político de Olympe de Gouges. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 27, n. 52, p. 305-329, 2020.

MERCHANT, Carolyn . **The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution**. HarperOne; Illustrated edition, San Francisco, CA. 1990.

MENDES, Wallace Góes; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. Homicídios da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT) no Brasil: uma Análise Espacial. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, p. 1709-1722, 2020.

MIES, Maria. **Patriarchy and accumulation on a world scale: Women in the international division of labour**. Palgrave Macmillan, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”-Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

Ministério Público Federal. **Educação em Direitos Humanos: projeto coloca em debate a construção da identidade na formação de estudantes**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2019/abril/educacao-em-direitos-humanos-projeto-coloca-em-debate-a-construcao-da-identidade-na-formacao-de-estudantes/?searchterm=Projeto%20E2%80%9CCidadania%20e%20Democracia%20desde%20a%20Escola%20E2%80%9D> Acesso em 11/01/2021.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-748, 2017.

MOTA, Regys Rodrigues da et al. Mudanças e continuidades na elite parlamentar de Goiás: 1982-2010. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). 2011.

NARDI, Henrique Caetano. MACHADO, Paula Sandrine. “Heteronormatividade”. In FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth; MENEGHEL, Stela N. (Ed.). **Dicionário Feminino da Infância: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2015. p. 160-162

NARVAZ, Martha. Submissão e resistência: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina..Dissertação de Mestrado Psicologia Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, v. 18, n. 1, p. 49-55, 2006.

NASCIMENTO, Luana Regina Ferreira. Aplicação da Lei Maria da Penha: um estudo sobre estereótipos de gênero no Judiciário. 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2012

PAIVA, Claudia Gomes. Uma viagem pelo discurso parlamentar: gênero discursivo por desvendar. Dissertação (Mestrado) — Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília (UnB),2006

PAULON, Carlos Artur. O progresso da ordem e o direito alternativo. In SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de (orgs). *Introdução crítica ao direito (Série o direito achado na*

rua). Brasília: Universidade de Brasília, 4ª Edição. 1993. p. 120-123.

PORTELA, Julieth Forero; PARDO, Diana Paola Hurtado. ACD: una propuesta para el análisis de política pública de género. **Discurso & Sociedad**, n. 2, p. 266-289, 2013.

PRANDO, Camila Cardoso de Melo; DUQUE, Ana Paula Del Vieira. Direito como tecnologia de gênero: a tortura contra as mulheres nos inquéritos militares (1964-1979). **Universitas Jus**, v. 27, n. 2, 2016.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica. 2ª Edição, São Paulo: Contexto, 2017

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. **Rio de Janeiro: Vozes**, 8ª Edição, 1986.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. **HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, p. 1237-1260, 2015.

SAFIOTTI, Heleieth IB; ALMEIDA, Suely Souza de. Violência de gênero: poder e impotência. **Rio de Janeiro: Revinter**, 1995.

SÁNCHEZ RUBIO, David. Encantos e desencantos dos direitos humanos. Tradução de Ivone Fernandes, et al. Porto Alegre: Livraria do Advogado (2014).

_____. Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación. Cidade do México: Akal, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo*. São Paulo: Cortez, p. 279-316, 2010

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. *Liberal vs Liberating Empowerment: Conceptualising Women’s Empowerment from a Latin American Feminist Perspective*. Brighton: Institute of Development Studies: Pathways of Women’s Empowerment, Pathways Working Paper 7, 2009.

_____. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. **Ensino e Gênero: perspectivas transversais**, p. 17-32, 2011.

_____. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inclusão Social**, v. 11, n. 2, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 24, p. 7-16. 2008.

_____. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010.

_____. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In CUNHA, Célio da et al. *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Ministério da Educação. Secretaria de articulação com Sistema de Ensino. Brasília. 2014a.

_____. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Significado, Controvérsias e Perspectivas. – CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2014b

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. **Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, p. 199-216, 2017.

SEGATO, Rita Laura. Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia. Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2003.

_____, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 207-236, 2006.

SENADO FEDERAL Projeto que criminaliza homofobia será arquivado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/01/07/projeto-que-criminaliza-homofobia-sera-arquivado>. 07/01/2015. Acesso em: 25/12/2020.

SOUZA, Adjane Rodrigues de et al. Mulher, poder e política: representação política e lei de cotas nas eleições em Goiás. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, (UFG) 2006.

SOUZA, Donaldo Bello. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 59, p. 104-170, 2014.

STROMQUIST, Nelly P. Women's Empowerment and Education: linking knowledge to transformative action. *European Journal of Education*, v. 50, n. 3, p. 307-324, 2015.

TÁBOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. Métodos jurídicos feministas e o (des) encobrimento do direito no cotidiano das mulheres. A violência de gênero nos espaços do direito: narrativas sobre ensino e aplicação do direito em uma sociedade machista. Riode Janeiro: *Lúmen Juris*, p. 337-354, 2017.

TIMM, Flavia SANTOS, A violência contra a mulher, In. SOUZA, José Geraldo. APOSTOLOVA, Bistra Stefanova, et al. *O Direito achado na rua: Introdução Crítica ao Direito das Mulheres*. Brasília: CEAD, FUB, 2011.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Editora Vozes. 9ª Edição. Petrópolis/RJ, 2011

VAGGIONE, Juan Marco; Sexualidad, derecho y religión: entramados en tensión. In SÁEZ, Macarena; MORÁN FAÚNDES, José Manuel. Sexo, delitos y pecados. Intersecciones entre religión, sexualidad y derecho en América Latina, p. 18-52, 2016.