

# UM CURRÍCULO DEGENERADO: OS PLANOS DE EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

## A DEGENERATED CURRICULUM: EDUCATION PLANS AND GENDER ISSUES ON EDUCATIONAL DOCUMENTS

DOI: 10.15668/1807-8214/artemis.v22n1p73-84

### Resumo

O artigo apresenta o debate sobre o apagamento das questões de gênero nos Planos de Educação, cotejando os episódios recentes de aprovação dos Planos Educacionais, dentro de uma problematização sobre a interferência religiosa e conservadora nas políticas públicas e educacionais sobre gênero, sexualidade e diversidade. A votação do Plano Municipal de Educação de Maringá é exemplificada para perguntar, na atualidade, a) por que se apagam metas referentes à equidade, respeito e ao combate à discriminação das diferenças sexuais e de gênero?; b) quais os efeitos possíveis desse apagamento?; e c) por que as investidas religiosas avançam sobre as políticas públicas educacionais e esquadrinham as novas bases curriculares? Esboçou-se uma análise arqueogenealógica para questionar a educação para gênero e diversidade na escola como efeito de instituições, práticas e dos próprios discursos sobre sexo, sexualidade, corporalidade, construídos e apropriados nas relações sociais e nos deslocamentos junto aos currículos e documentos de educação.

**Palavras-chave:** Gênero. Currículo. Planos de Educação. Discurso. Dispositivo.

### Abstract

The article presents the debate about the erasure of gender issues in Education Plans, considering recent episodes of the approval of Educational Plans as part of a problematization about religious and conservative interference in public and educational politics on gender, sexuality and diversity. The approval of the current Municipal Education Plan of Maringá is exemplified to ask a) why goals were erased regarding fairness, respect, and the struggle against discrimination of sexual and gender differences?; b) which are the possible effects of this erasure?; and c) why religious discourse interfere on educational politics, scrutinizing the new curriculum bases? An archaeogenealogical analysis was organized to question gender and diversity education at schools, seen as outcomes of institutions, practices and speeches on sex, sexuality and corporeality, built and appropriated in social relations and in displacement for curriculum and education documents.

**Keywords:** Gender. Curriculum. Education Plans. Discourse. Dispositive.

---

**Tamires Tolomeotti**

Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: tamirestolomeotti@outlook.com

**Fabiana Aparecida de Carvalho**

Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: facarvalho@uem.br

## O apagamento da palavra gênero no Plano Municipal de Educação de Maringá

Do fato:

No dia 16 de junho de 2015, na Câmara Municipal de Maringá, Paraná, estiveram reunidas/os vereadoras/es para a votação do Plano Municipal de Educação. A plenária estava lotada. De um lado, um pequeno grupo de militantes LGBTTTTQIA<sup>1</sup>, de outro, centenas de representantes e fiéis de Igrejas Católicas e Pentecostais. O Estado é Laico! Porém, ‘a palavra de Deus deverá ser respeitada por todos’, disse a vereadora encarregada de abrir os trabalhos da sessão plenária. Dessa maneira, iniciou-se a exortação de Deus e dos justos com a leitura do Salmo 112: 1-4. Gritos ecoaram na Câmara: ‘Família! Família! Família!’ Em resposta, as/os militantes LGBTTTTQIA pediram: ‘Respeito!’ Entretanto, seus gritos foram sufocados por aquelas/es que empunhavam cartazes com os dizeres: ‘Educação Sim, Gênero Não! Educação de qualidade sim! Ideologia de Gênero não! Menino nasce Menino, Menina nasce Menina!’ Um clima de histeria coletiva tomou conta dos trabalhos. Ainda houve uma segunda sessão na qual as tensões entre militantes e religiosas/os foram mais equilibradas. Apesar dos argumentos educacionais, científicos, curriculares, as/os vereadoras/es mantiveram a supressão da palavra gênero do Plano de Educação.

Do contexto:

É no campo de tensões das duas sessões de votação do Plano Municipal de Educação de Maringá, na Câmara Municipal de Maringá, que este artigo se inscreve. Este contexto, as nossas vivências, pesquisas e produções no campo do ensino, na política e na militância a favor da diversidade cultural e sexual levaram-nos a problematizar como os discursos dos documentos de educação alterados em 2015 determinarão os rumos da educação nacional. Lançamos mão das seguintes perguntas: por que se “degeneram” as metas específicas referentes à igualdade, à equidade, ao respeito e ao combate à discriminação das diferenças sexuais e de gênero? Por que as investidas religiosas avançam sobre as políticas públicas educacionais

e esquadriham as novas bases curriculares? Quais os efeitos possíveis desse apagamento?

Perguntamo-nos como a interferência religiosa e os argumentos conservadores têm afetado o histórico de conquistas em políticas públicas e educacionais sobre gênero, sexualidade e educação para a diversidade, apresentando, neste artigo, os episódios de aprovação dos Planos de Educação e, em especial exemplificação, a votação do Plano Municipal de Educação de Maringá, Projeto de Lei nº 13.532/2015<sup>2</sup>, discutido em duas sessões pela Câmara de Vereadores do município, nos dias 16 e 18 de junho de 2015, presenciadas pelas autoras.

Em uma perspectiva teórica influenciada pelos estudos pós-críticos, pós-estruturalistas e *queer*, que discutem e debatem a construção social dos gêneros, apresentamos o impacto do debate sobre gênero nos currículos e na escola. Para isso, faz-se um exercício de análise arqueogenealógica (FOUCAULT, 1988, 2014; BRANDÃO, 2004), que pergunta sobre e desloca certas contingências históricas e políticas que fizeram emergir discursos legitimados ou deslegitimados pelo poder. Assim, em nosso direcionamento, não nos preocupamos com uma cronologia factual acerca da presença ou ausência da educação para o gênero, ou para a sexualidade na escola, mas, sim, em questionar essa mesma educação como efeito e não causa de instituições, práticas e dos próprios discursos sobre sexo, sexualidade, diversidade e corporalidade, construídos, referendados e apropriados nas relações sociais e nos deslocamentos para os currículos e documentos educacionais.

### Pequena genealogia “Currículo-Gênero” no Plano Nacional de Educação

O título deste artigo traz consigo uma provocação inicial para anunciar o “pensar o pensamento” (FOUCAULT, 1987) sobre educação para a sexualidade e gênero. O que é um currículo degenerado? Nas acepções mais correntes dos dicionários, a palavra “de-generar” pode significar a perda ou a alteração das qualidades próprias de um objeto, mudança para um estado ou condição inferior a original, alteração qualitativa que leva ao declínio de algo. Estragar, borrar, corromper são também outros sinônimos.

1 Termo utilizado para se referir a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersexo, Assexuais.

2 Disponível em: <[http://sapl.cmm.pr.gov.br:8080/sapl/sapl\\_documentos/materia/17034\\_texto\\_integral](http://sapl.cmm.pr.gov.br:8080/sapl/sapl_documentos/materia/17034_texto_integral)>. Acesso em 20 dez. 2015.

Não deslocaremos os significados mais coloquiais utilizados para tecer representações acerca de pessoas que se desviam das expressões biológicas e das condutas sociais esperadas. As críticas desconstrucionistas já nos alertaram sobre uso desta palavra e a cadeia de significados que ela gera no contexto cultural, num processo que corre há longa data e que induz à incitação da fala e um poder de policiamento que nomeia certas práticas e condutas sexuais como desviantes e degeneradas (FOUCAULT, 1988).

No sentido aqui deslocado, “de-generar” se reporta a: retirar, suprimir, rasurar, alterar. Significa, num jogo de palavras capcioso e provocativo, que algo escorrega, escapa, faz-se ausente e nos possibilita pensar os efeitos da omissão, como também da importância de se discutir gênero nas escolas.

Ao longo da história, a presença dos direcionamentos legais e pedagógicos sobre gênero e sexualidade sempre esteve imersa em conflitos e jogos de saber-poder alicerçados por correlações de força presentes na sociedade. Problematizar essas evidências e pensá-las junto aos acontecimentos atuais são desdobramentos para compreender os discursos que “de-generam” ou expandem as propostas educacionais, são reflexos e decalques dos direcionamentos das políticas públicas determinadas pelo Estado.

Sabemos que os currículos emergem de diretrizes de ensino para as áreas de conhecimento e são regidos, determinados e atravessados por leis e documentos que orientam as ações no campo educacional, a saber: as Leis de Diretrizes e Bases (LDBEN/1996), os Parâmetros, as Diretrizes Curriculares, entre outros. Esses documentos também direcionam as práticas pedagógicas, as dinâmicas teóricas e metodológicas para a construção de processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos, conceitos e de temas que transversalizam as disciplinas e as temáticas que importam à educação.

Todo documento curricular, antes de compor regimentos e grades de conteúdo, é também uma relação social, no sentido de que seus saberes foram/são produzidos através de tensões sociais de saber e poder. Logo, entender o currículo como produção nos permite situá-lo em condições históricas e políticas contingentes:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são [...], o que é autorizado ou não [...] (SILVA, 1995:195).

Essas noções particulares também podem ser compreendidas como verdades que produziram/produzem os sujeitos escolares desejados socialmente. Junto a Tomaz Tadeu da Silva (2003), afirmamos que os currículos, além de refletirem os processos sociais nos quais se engendram, são narrativas, marcadores de identidades e efeitos em sala de aula, que moldam quem somos, o que aprendemos e como aprendemos. Por meio desses discursos, portanto, são gestadas práticas e significados produzidos por cada instância em uma dada cultura (HALL, 1997), que incidem nos currículos e na conformação de alguns temas que podem também se aproximar ou se distanciar de proposições hegemônicas moldadas por tensões, disputas históricas, relações econômicas e contextos políticos.

Nesse sentido, as culturas ou vozes dos grupos minoritários, por exemplo,

[...] que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: [...] as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; as pessoas com deficiências físicas e/psíquicas. (SANTOMÉ, 1995: 161-162).

Para Guacira Lopes Louro (2004), a multiplicidade dessas culturas não tem lugar nos currículos e é ignorada. A ideia de diferenças, principalmente as pautadas no sexo e no gênero, não é aceita em muitas propostas curriculares.

No caso do ensino de Ciências e de Biologia, uma das temáticas que organiza os currículos e dá suporte ao conhecimento biológico diz respeito ao corpo humano e às abordagens que ocupam certa centralidade, quando se discute ou se problematiza corporalidade nas escolas e nas salas de aula. Destacam-se, nesses campos de ensino,

os cruzamentos das conceituações biológicas com os conhecimentos e pertencimentos socioculturais de gênero, corpo, etnia, sexualidade, entre outros. No entanto, a Biologia tem atravessado e moldado essas compreensões, determinando, ora mais, ora menos, as orientações aceitas pelas sociedades e as orientações teórico-metodológicas a serem ensinadas na escola.

Parte desse legado pode ser situado, no Brasil, nos projetos de urbanização, higienização e profilaxia, respaldados pela ênfase médico-higienista do final do Século XIX e início do Século XX. Na constituição histórica de nossos currículos de Ciências, por exemplo, os efeitos produzidos pelo discurso científico e eugênico criaram saberes que foram proliferados com o intuito de esquadrihar algumas sexualidades como desviantes.

Conforme Foucault (1988), a medicina, a demografia, a psicanálise, o direito, a pedagogia e a biologia contribuíram, a partir do Século XIX, nos países que acenavam para a conformação da economia industrial, expondo o sexo para criar verdades sobre as sexualidades consideradas não produtivas (e “degeneradas”), a saber: as mulheres históricas, as crianças masturbadoras e as pessoas homossexuais.

Esta insistência discursiva constituiu, ao contrário daquilo que se acostumou a pensar sobre o silenciamento em torno do sexo e das práticas sexuais, a produção de um discurso verdadeiro sobre o sexo que, por sua vez, não poderia se calar. Tratava-se de [...] utilizar um saber recém produzido pelo discurso e pelas práticas institucionais da medicina e da psiquiatria, ou seja, tratava-se de falar a verdade do sexo. (CÉSAR, 2009: 39).

A verdade discursiva brasileira sobre o sexo reafirmou, desde então, uma visão normativa para as corporalidades pautada predominantemente na anatomia dos corpos, na tecnologia e economia da prevenção de doenças e gravidez. Isso gerou a concepção de educação para a sexualidade e para o gênero em programas de ensino, documentos e currículos e perfaz, até hoje, certo destaque para uma compreensão de sexualidade biologizada e médica dentro da escola.

Contra essa corrente, a partir da década de 1960, os movimentos das minorias sociais, as teorizações

feministas e pós-estruturalistas<sup>3</sup> contribuíram para novos entendimentos sobre gênero e sobre as formas e possibilidades com as quais as pessoas se relacionam consigo e com seus corpos. Deriva dessa época a proposição de que gênero não seria uma continuidade do sexo biológico, mas uma construção social sobre as diferenças de cada sexo.

[...] Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000: 6).

Essas teorizações, entretanto, tardaram a incidir nos currículos brasileiros por conta do período de ditadura militar e da parceria entre Estado e entidades conservadoras como a Igreja, por exemplo. A educação para a sexualidade viveu num limbo delimitado pelas políticas públicas e pela pressão de doutrinas religiosas e moralistas até os anos de 1990.

Com o término da ditadura em meados da década de 1980, o advento da abertura política e a epidemia de AIDS/HIV, os currículos necessitaram de adequação e, uma vez mais, configuraram nas escolas discursos médicos de saúde/doença e de corpo, voltados para a prevenção e para demandas sociais e políticas públicas de combate à doença e ao uso de drogas (CÉSAR, 2009; CARVALHO; BERTOLLI-FILHO, 2011; MISKOLCI, 2012; LOURO, 2004).

No contexto nacional das reformas educacionais, na década de 1990, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passaram a abarcar a educação sexual como tema transversal e como intervenção

3 Como norteadores dessa discussão destacam-se os trabalhos de Simone de Beauvoir (1949), Joan Wallach Scott (1986), Michel Foucault (1988) e, mais recentemente, de Judith Butler (1990).

pedagógica para se discutir corpo, gênero, sexualidade e prevenção, no âmbito do respeito e da igualdade entre as pessoas de gênero, idades e orientações sexuais diferentes. Apesar desse avanço, o direcionamento dado foi o de uma perspectiva com “ênfase prescritivo, enviesado pela biologia do corpo e centrado na genitalidade” (CARVALHO; BERTOLLI-FILHO, 2011: 8), que denota um caráter de controle e de normatização sobre os corpos e sobre as vivências da sexualidade.

Alguns Estados da Federação promoveram avanços ao lançarem diretrizes específicas sobre gênero e diversidade para pautar currículos e as intervenções pedagógicas nas escolas. Neste contexto, o Estado do Paraná se destaca pelas Diretrizes Estaduais Curriculares de Gênero e Diversidade (2010), que incorporam discussões feministas e pós-feministas que visam, entre outras ações, promover “reflexões que problematizam os saberes normatizados e naturalizados sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual” (PARANÁ, 2010: 17). O documento chama a atenção para a constituição de uma sociedade excludente e machista, que propaga a lesbofobia, homofobia, transfobia e o racismo, inclusive nos processos de escolarização e de generificação. Trata-se de uma referência curricular que parte da compreensão de que as práticas sociais são contingentemente construídas e que nossas vivências são subjetivadas no interior de diversos processos e fenômenos. Ela fundamenta o trabalho pedagógico e se amplia em referencial e argumento para que as/os professoras/es possam se ancorar ou se posicionar em relação às identidades, às violências, às discriminações, preconceitos e aos processos que atravessam as práticas, os conhecimentos escolares e que generificam os corpos.

Ainda na atualidade, por determinação da LDBEN/1996, o Estado deve prover a revisão, a readequação e a elaboração decenal do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>4</sup>, que deverá estar de acordo com as metas indicadas na Declaração Mundial Sobre a Educação, redigida em 1990, na Conferência de Jomtien (CARVALHO et al., 2015). Destacam-se entre as metas: a compreensão acerca da diversidade humana, seja

ela étnica, cultural ou sexual e também a implantação de políticas de equidade nos Planos de Educação e nas escolas de diferentes países. Seguindo a esteira do PNE, os Planos Estaduais (PEEs) e Municipais (PMEs) de Educação devem se regulamentar ao e/ou suplementar o Estado nas políticas e metas que julgarem necessárias.

Entretanto, desde 2008, o Brasil enfrenta uma onda conservadora e fundamentalista religiosa que tem interferido na consecução de planejamentos educacionais e ocupa, cada vez mais, os espaços do poder público, em especial, o Legislativo. Segundo Tatiana Lionço (2015: 13-14), essa é uma “estratégia de tomada de poder de extrema direita e que se reveste da autoridade religiosa para justificar a inflexibilidade de suas posições no processo de regulação e políticas públicas”.

Essa onda ganhou força no País, sobretudo, com a votação expressiva de representantes conservadores (pastores, ruralistas, latifundiários, banqueiros, entre outros) para o Congresso Nacional. Como parlamentares, os fundamentalistas investem em ações que comprometem as conquistas democráticas e os direitos das minorias adquiridos nas últimas décadas. Dentre essas iniciativas, citamos as tentativas de barrar a inserção de políticas públicas para gênero e diversidade nos Planos e documentos educacionais e que atacam diretamente os direitos da população LGTBTTTQIA e de alguns grupos étnicos do país. Trata-se, conforme apontam Diniz et al. (2010), de um processo em que o Estado Brasileiro abre mão da laicidade prevista na Constituição de 1988 e coopera com a implantação de saberes gestados pelas doutrinas cristãs dos setores católicos e evangélicos conservadores.

A exemplo, à aprovação do PNE condicionou-se a retirada de conceitos e definições que fizessem menção às políticas de gênero. O Inciso III, do 2º. Artigo, foi substancialmente alterado e promoveu um apagamento dos termos igualdade, gênero e orientação sexual (que estavam previstos no projeto de lei original). A redação, que fazia menção à “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2010: 1), cedeu lugar a um texto mais amplo e genérico, que prevê “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014:1).

4 A Emenda Constitucional nº 59/2009 estabeleceu a duração do PNE como decenal. O projeto de Lei do Executivo, enviado em dezembro de 2010, previa a aprovação do PNE para o decênio 2011-2020, entretanto, a tramitação do Plano durou 3 anos e meio. Dessa forma, o PNE foi sancionado em 2014 para o decênio de 2014-2024.

Na esteira do PNE, os Estados e Municípios tiveram até o ano de 2015 para adequar suas metas educacionais. O mesmo embate fundamentalista foi vivido nas votações dos Planos das unidades da Federação e de algumas cidades. A Lei no. 18.492, que dá corpo ao PEE do Paraná, por exemplo, foi votada na Assembleia Legislativa no dia 23 de junho de 2015, reiterando o mesmo texto do PNE, no que concerne às diretrizes educacionais, omitindo a referência à palavra gênero e tentando erradicar as nominadas formas de discriminação. Não há uma única menção à palavra violência nas metas elaboradas.

Processo semelhante ocorreu na escala do Poder Público Municipal de Maringá. Duas tumultuadas sessões de discussão e votação foram marcadas por manifestações entre militantes, pesquisadoras/es e religiosas/os mobilizadas/os, favoráveis ou contrários à inclusão de metas visando o combate da discriminação de gênero. Por unanimidade, a Lei no. 13.532/2015, de autoria do Poder Executivo, foi aprovada pelas/os vereadoras/es<sup>5</sup>, conforme exemplos do PEE e do PNE, sem qualquer menção à palavra gênero. Apresentamos, a seguir, alguns argumentos presentificados nas justificativas dadas e, mais especificamente, nas votações do PME-Maringá, para expor os efeitos discursivos das falas, escritas, pronunciamentos e do dispositivo ideológico que mantém as ideias e condutas hegemônicas da sociedade.

### **Ideologia de Gênero ou Construção de Gênero?**

Continuemos a refletir sobre a “de-geração” da inserção da educação para a sexualidade e gênero nos documentos educacionais, aproximando-nos dos dispositivos de estabelecimento, criação e permanência das formações discursivas na produção de enunciados contra a inserção da palavra gênero nos Planos de Educação.

Por dispositivo podemos abranger

5 Composição da Câmara Maringaense e relação de vereadoras/es e seus respectivos partidos votantes na Lei 13.532/2015: Bravin (PP), Chico Caiana (PTB), Da Silva (PDT), Dr. Manoel (PC do B), Dr. Sabóia (PMN), Flávio Vicente (REDE), Humberto Henrique (PT), Jones Dark (PP), Luciano Brito (PSB), Luiz Pereira (PTC), Luizinho Garia (PDT), Márcia Socreppa (PMDB), Mário Verri (PT), Odair Fogueteiro (PMN) e Ulisses Maia (SDD). O Vereador Luciano Brito representa as facções evangélicas e mobilizou as manifestações contrárias à inclusão do gênero no PME-Maringá.

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1996: 244).

O dispositivo funciona dentro de uma rede discursiva estabelecida em um sistema de regras que determina sua permanência, seus apagamentos e até mesmo o aparecimento/desaparecimento de enunciados (FOUCAULT, 1987). Os discursos, portanto, apoiam-se numa mesma formação de sentidos e significados advinda de condições históricas e sociais que os mantêm em circulação e funcionamento. Num jogo de imposição de verdades distintas e de efeitos, os enunciados estabelecem processos de diferenciação que delimitarão fatos, pessoas ou situações em posições, condutas ou materialidades específicas que, estrategicamente, são transferidas também para o interior das práticas sociais. Em outras palavras: estabelecem-se dinâmicas entre regularidades e alteridades no processo de constituição de sentidos, de sujeito e de práticas de subjetivação. Cruzam-se ou também se deslocam outros dispositivos que circulam e firmam distintos discursos desejados socialmente e/ou categorizados como legítimos.

Um dos discursos mais presentes nas bases fundamentalistas que defendem a retirada da palavra gênero durante as audiências e votações dos Planos, respalda-se no que alguns vereadores e fundamentalistas religiosos denominam por ‘Ideologia de Gênero’, amparando-se em dogmas, posições, pressupostos e estudos religiosos que objetivam proteger a organização familiar nuclear, aquela tradicionalmente conformada pela conjugabilidade e pelo arranjo pai-mãe-filhos. Grupos que comungam com essa ideia temem pela destruição da família, do patriarcado e se sentem ameaçados quanto ao avanço das pautas e dos direitos de minorias LGBTTTQIA e das vítimas de violência de gênero, principalmente mulheres. Posicionam-se, veemente, contra projetos e políticas públicas para a diversidade sexual e cultural,

contra o Projeto Brasil sem Homofobia<sup>6</sup> e a inserção de tais discussões na escola, assim como a assistência de pessoas transgêneras nos sistemas sociais e de saúde.

A exemplificação desse posicionamento contundente pode ser percebida no texto do Requerimento de Informação/2015<sup>7</sup> enviado ao Ministério da Educação, de autoria do Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), representante da apelidada “Bancada Política da Bíblia”, cobrando posições sobre a recorrência da palavra gênero em outras instâncias, discussões e documentos educacionais. Nota-se que as bases contrárias à ideologia de gênero se sustentam em leituras e críticas confusas, incoerentes e distorcidas de teorias sociais e de autoras/es como Karl Marx, Friedrich Engels, Max Horkheimer, Kate Millett e Judith Butler.

Em nenhum momento do texto, há uma explicitação ou definição sociológica ou filosófica do que seja ideologia e mais: na redação, as críticas de Marx, Engels e Horkheimer sobre a estruturação da propriedade privada, a partir dos núcleos de arranjos familiares burgueses e ligados ao Estado e ao Capital, são entendidas como desagregadoras das estruturas políticas, econômicas, culturais e responsáveis pela implantação de uma ditadura do proletariado e do gênero. As estudiosas Millett e Butler são tidas como responsáveis por implodir a família e pela implantação de bases ideológicas que construiriam “mentes polimorficamente” sexuadas e contrárias à estruturação social. Em síntese, o requerimento aponta a questão de gênero como um esvaziamento político dos conceitos de homem e mulher e como um ambicioso projeto do movimento feminista e marxista para destruir a família, a moral, os bons costumes tidos como cernes da cultura e da política de uma sociedade. Trata-se de uma distorção acrílica e a-histórica das contribuições feministas para os entendimentos de gênero, que estão deslocadas e manipuladas em suas atribuições e sentidos para gerar dispositivos de Estado, de regulação, norma e controle.

6 Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra a população LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual. Disponível em: <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em 20 dez. 2015.

7 Requerimento de informação N° 565/2015. Disponível em:<[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostraintegra.jsessionid=039B1B5BDC90322013EECDB5FB5264DF.proposicoesWeb1?codteor=1337320&filename=RIC+565/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostraintegra.jsessionid=039B1B5BDC90322013EECDB5FB5264DF.proposicoesWeb1?codteor=1337320&filename=RIC+565/2015)>. Acesso em 20 dez. 2015.

Os mesmos enunciados são encontrados em veículos de instituições religiosas, a exemplo, a chamada de um site intitulado “Observatório Interamericano de Biopolítica” (2015), que anuncia uma cartilha de orientação à mães e pais sobre a ideologia de gênero:

Conheça esta ideologia e entenda o perigo que está correndo você e seus filhos. Você sabia que existem pessoas que estão trabalhando para **confundir a cabeça de seus filhos?** [...] para **modificarem o comportamento sexual de nossas crianças?** Você sabia que estão querendo transformar nossas escolas em **laboratórios para a manipulação da personalidade dos seus filhos?**

Segundo a mesma cartilha (2015: 2), essa é a forma “mais disfarçada e perigosa” de se destruir a família, uma vez que a ideologia “afirma que ninguém nasce homem ou mulher, mas deve construir sua própria identidade, isto é, o seu gênero, ao longo da vida”.

O deslocamento desses enunciados e elementos, ligados às imposições dos poderes religiosos sobre os saberes públicos, permitem-nos pensar em como a categoria gênero tem sido (des)apropriada por esses discursos que, por efeitos e representações, transformam as sexualidades diferenciadas, as políticas públicas e educacionais contra violência de gênero e a favor da alteridade em ameaças à família e à constituição do Estado. Com força de imposição, as votações dos Planos de Educação foram marcadas por esses campos de tensões entre religiosas/os e militantes LGBTTTQIA e, conforme já apontamos, por um descumprimento do papel laico das esferas públicas. As imagens fotográficas (Figuras 1 e 2) das sessões de votação do documento no Município de Maringá, em consonância com esses discursos, deflagraram muito mais que as contingências que estabelecem as propostas curriculares, elas evidenciaram o cruzamento de posicionamentos que se converterão em dispositivos religiosos e pedagógicos a incidir, direta ou indiretamente, nas narrativas escolares.

Figura 1. Votação do Plano Municipal de Educação de Maringá (2015).



Fonte: Blog do vereador Luciano Brito. Disponível em: <<http://lucianobrito.blogspot.com.br/>>. Acesso em 20 dez. 2015.

Figura 2. Votação do Plano Municipal de Educação de Maringá (2015).



Fonte: Blog do vereador Luciano Brito. Disponível em: <<http://lucianobrito.blogspot.com.br/>>. Acesso em 20 dez. 2015.



Dissonantes às teorizações construídas desde os anos de 1960, que atrelam a construção de subjetividades junto às contingências históricas, os argumentos em prol da família e da moral produziram uma noção de continuidade entre sexo-gênero-desejo-prática sexual que pode ser percebida nos dizeres cunhados nos cartazes dos manifestantes em destaque na Figura 2: “menino já nasce menino, menina já nasce menina”. É essa reiteração do sistema sexo/gênero que, em meio a falas, representações e documentos, estabelecerá um efeito universal, atemporal e violento, sobretudo, na imposição do caráter cis-heterossexual<sup>8</sup> aos corpos, justamente como se essa matriz fosse a única possibilidade cultural inteligível de se viver as sexualidades.

Esse mecanismo sutil nem sempre é evidente. Destacando como operam os dispositivos religiosos e políticos presentes nos enunciados em questão, podemos estilhaçar a seguinte afirmação: a ideologia de gênero se constitui em uma ameaça à família e uma opressão às crianças, podendo lhes confundir a cabeça, modificar seu comportamento sexual e manipular sua personalidade.

Ao dispersar os elementos derivativos do discurso exposto, pode-se consolidar uma crítica para perceber que: a) a frase faz referência a algo fundador: uma ideologia ou uma teoria responsável por destruir a base social; b) refere-se ao lugar das pessoas nesse discurso: crianças ameaçadas por comportamentos sexuais considerados desviantes; crianças cujas identidades são fixadas pelo sexo biológico; c) promove a associação de um discurso naturalizador com um discurso preconceituoso, convertendo-se em dispositivo de regulação social e de moralidade; d) e, em sua materialidade discursiva, cristaliza a episteme (presente em falas, representações e artefatos culturais) de que o gênero de todas as pessoas é determinado em seus nascimentos, elegendo, em contraposição, as sexualidades e os gêneros não “naturalizados” como desvios e ameaças à sexualidade normativa e à família.

Vale lembrar que não existe uma única conformação familiar. Essa categoria pode ser pensada sob diferentes aspectos e enfoques, sejam eles psicológicos, sociais, históricos, conjugais e afetivos. Porém, é sempre importante dizer e se perguntar de qual/

<sup>8</sup> Cis: prefixo em latim que significa “deste lado”. Refere-se às pessoas cujas identidades de gênero estão em consonância com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer.

quais família(s) falam esses discursos, uma vez que a conformação convencionalmente eleita, enquanto uma instituição valorada, é aquela que sempre esteve ligada à autoridade societária por meio de direitos e deveres institucionalizados, regidos por organizações religiosas, qualificados ou legitimados por autoridades políticas ou diretamente pela legislação estatal (THERBORN, 2006).

É evidente, pois, que as famílias consideradas e legitimadas nos materiais difundidos e nos discursos de políticas/os e religiosas/os fundamentalistas são, ainda, as secularizadas desde a constituição do Estado Moderno e posicionadas não somente como local de cuidado e excelência, mas, como a célula responsável pela perpetuação e manutenção social. Nesse contexto, Dagmar Meyer et al. (2012) assinalam que, pela confluência de inúmeras produções discursivas como os saberes demográficos, econômicos, psiquiátricos, estatais, esse tipo particular de arranjo foi naturalizando-se, universalizando-se e se tornando o centro de estruturação da sociedade.

A exemplo das imagens que destacamos, os argumentos interpelativos de “Família! Família”, que agitaram sessões plenárias em todas as Unidades da Federação, desqualificaram e deslegitimaram conformações familiares contemporâneas (monoparentais, homoafetivas, comunitárias, entre outras), apagando-as das metas e intenções dos Planos de Educação e de possíveis documentos curriculares futuros. Desses discursos, reiterou-se, então, uma única representação de família, a ideia binária e fixa de gênero (masculino-feminino) e, o mais contundente: a omissão do Estado frente às políticas públicas de igualdade, equidade e erradicação da violência. Portanto, para os defensores da readequação textual dos Planos, o peso de afirmar um caráter autoconstruído ou a invenção dos gêneros abalaria o discurso hegemônico, a naturalização do binômio sexo-gênero e a lógica natural, normativa e heterossexual da sociedade.

Na digressão pertinente à construção de gêneros, as atribuições mais recentes das teorias feministas e, em especial as de Judith Butler (1993), contrastam e incomodam as defesas fundamentalistas, já que situam os gêneros dentro de campos de possibilidades e de atos repetidos de performances, papéis, posições e identificações sociais que adquirem efeito ontológico.

Assim, o gênero, antes de ser uma categoria estruturante, qualifica-se como um efeito de poder, de práticas, discursos, que geraria aparências e inteligibilidades diferentes que podem, ainda, serem instituídas, mantidas e reiteradas socialmente. Pensar a performatividade é pulverizar a característica de fixidez das subjetividades e dos corpos. É retirar o status dado ao nascimento pelos condicionantes físicos e biológicos e considerar que não há um corpo ‘feminino’ e um corpo ‘masculino’ verdadeiros, originais ou acabados. Isto não significa “um jogo livre nem uma autoapresentação teatral” (BUTLER, 1993: 93), nem que se possa eleger ou ‘inventar’ gêneros de uma hora para outra, ou segundo uma vontade própria e sem tensões e negociações, conforme os direcionamentos ortodoxos apontam.

A performatividade é, antes, regulada dentro de uma matriz heterossexual e pelos discursos que asseguram quais corporalidades, gêneros e sexualidades podem ser dignos de uma materialidade e de fazer parte de leis e prescrições, a saber: os corpos brancos, magros, heterossexuais e saudáveis. Na esteira dos processos que nos perfazem subjetiva e culturalmente, pensar a dinâmica de atos significa que há outros efeitos a serem deslocados como discursividades e materialidades generificadas. Complementam-se também a esse entendimento performativo, as acepções de que gênero: abarca marcações como feminino, masculino e transgênero (TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2015); pressupõe modos de operar relações de poder, de “organizar práticas sociais, de dominar, de negociar, ou, também, de assumir identidades, manifestar identificações e cuidados de si” (CARVALHO, 2013:7).

Somados a esses entendimentos, os movimentos das minorias LGBTTTQIA destacam a importância de se considerar os corpos diferenciados, as alteridades e as múltiplas possibilidades de construções de gênero, ou, ainda, a (i)materialidade e a representatividade dos corpos *queers* e abjetos, buscando a inclusão dessas discussões no âmbito pedagógico dentro da escola.

Entendemos por *queer* tanto as pedagogias, as circunstâncias, os contextos que confundem as demarcações e as fronteiras rígidas das identidades, dos gêneros e das sexualidades, quanto os corpos abjetos que perturbam e desestabilizam a identidade determinada, o sistema, a ordem, as convenções orgânicas e discursivas sobre os corpos, a saber: pessoas com necessidades

especiais, idosas/os, tatuadas/os, gordas/os, LGBTTTQIA, negras/os, entre outras/os.

Neste ponto, podemos pensar o porquê de admitir um caráter mutável e construído dos gêneros incomoda: não só porque desestabiliza o sistema de coerência sexo/gênero e o discurso de familiarização da sexualidade, mas porque exige do Estado e de suas políticas posicionamentos que contemplem mais direitos, reconhecimento, qualidade de vida, acessibilidade e educação a essas materialidades não consideradas.

### **Ainda a pensar...**

A exclusão das palavras gênero e orientação sexual dos Planos de Educação potencializou uma situação de invisibilidade social, cultural, política e econômica, bem como um esvaziamento contundente das políticas contrárias às violências simbólicas, psíquicas e físicas a que estão submetidas/os as mulheres e os corpos diferenciados, ao menos, em termos de metas, objetivos e cumprimentos educacionais.

Nossos argumentos, no sentido de perguntar e evidenciar as correlações de força na manutenção ou no apagamento de dispositivos sociais e pedagógicos, são arrastados, aqui, para dizer que a inclusão dos corpos e sexualidades diferenciadas está submetida a um regime de excentricidade e de estranhamento que mobiliza pessoas, instituições, questões políticas, posições ideológicas ou mesmo dogmas que vão dizer, nos currículos e espaços escolares, o que se pode ou não ser considerado em termos de pertencimentos culturais e sociais.

Disfarçado de proteção à família nuclear, à estabilidade emocional de crianças e jovens, de pedagogia da tolerância e em meio aos discursos que invisibilizam diferenças e privilegiam normatizações, o perigo escamoteado nos embates sobre gênero e diversidade sexual, decantado nos Planos de Educação, é, justamente, padronizar o gênero da ideologia dominante, dos dispositivos de Estado e da imposição dos saberes hegemônicos.

“De-generar” os currículos e documentos educacionais, no sentido da retirada de qualquer menção à palavra gênero, significa também obliterar as discussões relacionadas aos corpos, aos prazeres, à equidade, ao respeito, ao combate à discriminação e à violência de gênero. Como dispositivos de controle e de vigilância, a degeneração e o enfraquecimento dessas discussões

reforçam o sistema sexo/gênero e a heteronorma por sobre as materialidades que estão à margem social. Impondo um jogo discursivo de apagamentos e de contradições, as manobras políticas e as proposições religiosas conservadoras engessam as pautas necessárias para um processo de escolarização mais justo e digno, importando-se em classificar, vigiar, controlar, corrigir os corpos e as sexualidades de mulheres, homens, crianças, pessoas transgêneras, *queers*, abjetas ou inqualificáveis nas normas.

No entanto, esse aparato que serviria à exclusão das diferenças e minorias, passará pelos territórios escolares. Lá, as contradições são outras. O altero e o diverso dançam e o sexo rei/lei se desconstrói (FOUCAULT, 1988). Nos meios culturais e nas escolas, os corpos (in) diferenciados transitam, causam estranhamento e, ao mesmo tempo, identificações e capturas. Diante dos códigos de legitimidade, cabem a esses corpos, arrastados para a problematização da norma e de outros significados, subverter os afetos tradicionais e normativos, fraturar os regimes de Estado, presentes na construção de saberes escolares, e a possibilidade de um campo de resistências ainda impensável dentro das escolas.

## Referências

- BEAUVOIR, Simone. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Paris: Gallimard.
- BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. (2004). *Introdução à análise do discurso*. São Paulo: Unicamp.
- BRASIL. (2010). Projeto de Lei n. 8.035 de 2010. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/pne\\_redacao\\_final\\_ccjc.pdf](http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/pne_redacao_final_ccjc.pdf)>. Acesso em 20 Dez. 2015.
- BRASIL. (2014). Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em 20 Dez. 2015.
- BUTLER, Judith. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- CARTILHA CONTRA A IDEOLOGIA DE GÊNERO. (2015). Disponível em: <<http://biopolitica.com.br/images/CARTILHA-ContraIdeologiaDeGenero-2015.pdf>>. Acesso em 20 Jan. 2016.
- CARVALHO, Fabiana Aparecida de. (2013). Fritz Kahn e alguns discursos sobre amor e sexo na história da educação sexual brasileira. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis. ISSN 2179-510X. Disponível em:< [http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384790554\\_ARQUIVO\\_FabianaAparecidadeCarvalho.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384790554_ARQUIVO_FabianaAparecidadeCarvalho.pdf) >. Acesso em 10 Jan. 2016.
- CARVALHO, Fabiana Aparecida de.; BERTOLLI-FILHO, Claudio. (2011). Sexualidade e educação sexual: enunciações e dispositivos nos contextos de ensino de ciências. In: Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Para a Ciência – ENPEC. Campinas: ABRAPEC/Nutes. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1652-1.pdf>> . Acesso em 10 Jan. 2016.
- CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre; SANCHES, Khawanna; NERI, Naomi. (2015). “Políticas públicas e (in)visibilidades escolares: entre (des)conhecer, apagar e trabalhar com o combate à violência de gênero”. In: MAIO, Eliane Rose. *Observatório de Gênero*. Maringá: S/D.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educ. rev.*, Curitiba, 35, 37-51. Disponível em <<http://www.scielo.br/sc&pid=S010440602009000300004&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em 28 Out. 2015.
- DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. (2010). *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO, Letras Livres, Editora UnB.

- FOUCAULT, Michel. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. (2014). Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. *Arqueologia do Saber*. (1987). Rio de Janeiro: Forense-Universit.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. (1996). Rio de Janeiro: Graal.
- HALL, Stuart. (1997). *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- LIONÇO, Tatiana. (2015). Fundamentalismo religioso e Estado laico: Reunião Ampliada 12 e 13 de outubro de 2013. Rio de Janeiro: 13-14, nov. Disponível em: <[https://br.boell.org/sites/default/files/fundamentalismo\\_religioso\\_e\\_estado\\_laico\\_-\\_reuniao\\_ampliada.pdf](https://br.boell.org/sites/default/files/fundamentalismo_religioso_e_estado_laico_-_reuniao_ampliada.pdf)>. Acesso em 10 Jan. 2016.
- LOURO, Guacira. (2004). *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (Org.). (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin; FERNANDES, Leticia Prezzi. (2012). “Noções de família em políticas de ‘inclusão social’ no Brasil contemporâneo”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(2): 256, maio-agosto. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2012000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2012000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em 10 Jan. 2016.
- MISKOLCI, Richard. (2012). *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- OBSERVATÓRIO INTERAMERICANO DE BIOPOLÍTICA. Você já ouviu falar sobre a ideologia de gênero? Disponível em: <<http://biopolitica.com.br/index.php/cursos/40-voce-ja-ouviu-falar-sobre-a-ideologia-de-genero>>. Acesso em 28 Dez. 2015.
- PARANÁ. (2010). Diretrizes Curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce\\_diversidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf)>. Acesso em 10 Jan. 2016.
- PARANÁ. (2015). Plano de educação do Paraná. Curitiba. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Lei\\_18492.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Lei_18492.pdf)>. Acesso em 28 Out. 2015.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. (1995). “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 159- 177.
- SCOTT, Joan Wallach. (1986). *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*. *The American Historical Review*, vol. 91, nº 5. Dez., p. 1053-1075.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (1995). “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 190-207.
- \_\_\_\_\_. (2003). *O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- THERBORN, Goran. (2006). *Sexo e poder: a família no mundo, 1900-2000*. São Paulo: Editora Contexto, 510p.
- TOLOMEOTTI, Tamires; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. (2015). Podem os corpos e as corporeidades abjetas serem discutidas nos currículos e livros de Ciências? In: IV Seminário Enlaçando Sexualidades. Salvador. ISSN: 2238-9008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/enl41.pdf>>. Acesso em 10 Jan. 2016.

Artigo recebido: 02/03/2016

Aceito: 31/10/2016