

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ADOLFO DANIEL CORREIA DA SILVA

**Entre discursos – a “votação” do Plano Municipal de Educação de Maceió-AL e aquele
que não pode ser nomeado: gênero.**

Maceió – AL

2017

ADOLFO DANIEL CORREIA DA SILVA

Entre discursos – a “votação” do Plano Municipal de Educação de Maceió-AL e aquele que não pode ser nomeado: gênero.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais na Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Allebrandt.

Maceió-AL

2017

Folha de Aprovação

AUTOR: ADOLFO DANIEL CORREIA DA SILVA

Entre discursos – a “votação” do Plano Municipal de Educação de Maceió-AL e aquele que não pode ser nomeado: gênero/ Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais Licenciatura, da Universidade Federal de Alagoas.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais na Universidade Federal de Alagoas.

Professora Doutora Débora Allebrandt (Orientadora)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Banca Examinadora:

Professora Doutora Nádia Elisa Meinerz
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Professor Doutor Júlio Cezar Gaudêncio da Silva
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

A meus pais...

Minha inspiração para viver...

AGRADECIMENTOS

Toda minha trajetória na graduação indubitavelmente teve a participação direta e indireta de pessoas que tenho um imenso carinho e respeito por tudo que me ofereceram em conselhos, companhia, conhecimento e carinho. Sou grato a todxs por doarem suas atenções valiosas na minha trajetória acadêmica e que as levarei para a vida.

Primeiramente, agradeço ao Programa de Bolsa Pró-Graduando, ofertado pela Pró-reitoria Estudantil (PROEST), da Universidade Federal de Alagoas. Fundamental para minha inclusão, permanência, estudos e conclusão de meu curso. Sou grato ao Grupo Pesquisa Mandacaru, pelas discussões e questionamentos levantados nas reuniões e ao Grupo de Pesquisa NEPECS pelas oportunidades para discutir a sociologia na educação básica.

Agradeço aos colegas de toda graduação de licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais de 2010 que os levo para a vida: Marco Aurélio (Jorginhoo!), Diogo Cassiano (valeu Dotô!). Agradeço a meus colegas de reflexões e cafés na cantina do ICHICA: Leonardo, Denisson (Matuto brabo aí!), Romualdo (meu deputado!). Agradeço às amizades feitas na UFAL Grace Gonzalez, Milla, Isaac, Wanessa, Isllane e Igor pela descontração e companhia dessa turma do ônibus, pode haver iguais, mas melhores não! Agradeço imensamente a Amauri Filho, um grande amigo e companheiro de banda, obrigado pelo apoio e motivação. Agradeço aos excelentes professores e professoras, especialmente a Pedro Nascimento e Gilson Rodrigues, grandes professores e amigos que sempre questionaram meus pré-conceitos ainda no início da graduação e me ensinaram com muita dedicação valores antropológicos valiosos para toda graduação e vida. Agradeço xs professorxs Evelina, Julio e Jordânia pela oportunidade e iniciação às discussões sobre as ciências sociais e educação.

Agradeço a Dona Auxiliadora e à Dona Marieta, sem dúvida minhas segundas mães, sempre estou atento a seus conselhos e posicionamentos sábios, grato por toda ajuda e reconhecimento. Agradeço mais que especial à minha companheira, amiga e grande amor: Any. Atenciosa, verdadeira... Sempre me encorajando, me apoiando.

Todo processo de aprimoramento de ideias, sem dúvida alguma, passa por pessoas capazes de nos oferecer o caminho certo a percorrer. Meu profundo agradecimento vai à

Profa. Orientadora Débora Allebrandt, por sua paciência, sua atenção e pelos encaminhamentos rigorosos valiosíssimos na produção deste trabalho. Com certeza, levarei por toda a vida acadêmica os conselhos de pesquisa fundamentais que me foram oferecidos, me sinto grato e sem palavras para expressar a admiração e as descobertas que tive a cada reunião.

RESUMO

As questões de gênero e sexualidade são pautas oficiais das políticas educacionais em direitos humanos do Ministério da Educação (MEC). O presente trabalho analisou como estão estruturadas as discussões e normatizações acerca dos direitos humanos e gênero na escola e como se deram os debates acerca do plano educacional do município de Maceió-AL. Para tanto, a análise apreciou documentos norteadores: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME). Para uma contextualização de aspectos locais, avaliou-se as ações do Governo do Município com relação à discussão e aprovação do novo PME (vigência de 2015-2025) na Câmara Municipal, bem como o discurso público dos atores políticos envolvidos na discussão. No capítulo 1, a análise buscou compreender como os direitos humanos se estabeleceram dentro da escola em relação a necessidade da discussão de gênero, desde sua forma mais genérica (nas leis), passando por pesquisas que dialogam com essas questões, até o âmbito local, em Maceió. Foram observadas as (des)continuidades e mudanças no que tange às discussões de direitos humanos e gênero nos seguintes documentos: a LDB, o PNE de 2014 e os dois PMEs de Maceió, um datando do período de 2010-2020 e o que está atualmente em vigor 2015-2025. No capítulo 2, se debruçamos sobre as particularidades de Maceió em relação as questões de gênero na escola. No capítulo 3, abordamos os debates em torno do PME/15, na câmara municipal de vereadores e os discursos acerca da discussão de gênero. Com isso, almejamos fazer um balanço identificando contradições indispensáveis para compreensão da dinâmica na trajetória destas leis, do discurso político acerca do tema e das implicações deste processo.

Palavras-chave: Gênero. Direitos humanos. Plano Municipal de Educação.

ABSTRACT

The gender and sexuality issues are official ruling of educational policy in the human rights of the Ministry of Education (MEC). The present work analyzed how the discussions and regulations about the human rights and gender at school are structured and how was the debate about the educational plan in the city of Maceió –AL. For this purpose, the research analyzed guiding documents: the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), the National Education Plan (PNE) and the Municipal Education Plan (PME). For a local aspects contextualization, it was measured the government actions of the city regarding the discussion and approval of the new PME (Presence from 2015 to 2025) at the city council, just as the public speech of the political actors involved in the discussion. In chapter 1, the analysis sought to understand how the human rights have established into the school in relation to the gender discussion necessity, since its most generic form (In laws), going through researches that discuss with those questions, until the local scope, in Maceió. Was observed the (dis)continuities and changes in the concerning of the discussions of the human rights and gender in the following documents: The LDB, the PNE of 2014 and the two PMEs from Maceió, one of them dating the period of 2010 to 2020 and the actual one in force 2015 to 2025. In chapter 2, it focus about the peculiarities of Maceió in relation to the gender issues at school. In chapter 3, we approached the debates around the PME/15, at the city council and the discourses about the gender discussion. Herewith we crave to do a balance identifying indispensable contradictions to the understanding of the dynamics on the trajectory of this laws, the political speech about the subject and the implications of this process.

Key words: Gender. Human rights, Municipal education plan

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

ONU – Organização das Nações Unidas

PME – Plano Municipal de Educação

PME/10 – Plano Municipal de Educação aprovado no ano de 2010

PME/15 – Plano Municipal de Educação aprovado no ano de 2015

PNE – Plano Nacional de Educação

PNE/01 – Plano Nacional de Educação aprovado no ano de 2001

PNE/14 – Plano Nacional de Educação aprovado no ano de 2014

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Maceió

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Do Vergel à UFAL: Uma abordagem da trajetória educacional.....	10
E o que direitos humanos tem a ver com isso?	14
CAPÍTULO 1: LDB, PNE e PME: DIREITOS HUMANOS E GÊNERO.....	23
O histórico.....	23
A descentralização	24
O Plano Nacional de Educação, direitos humanos e gênero.....	26
Plano Municipal de Educação (PME) de Maceió: qual o lugar para direitos humanos e gênero?	29
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO EM MACEIÓ: PARTICULARIDADES.....	37
Maceió: a homofobia e a escola.....	39
CAPÍTULO 3: O DEBATE NA CÂMARA DE VEREADORES E AQUELE QUE NÃO PODE SER NOMEADO: GÊNERO	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi concebido a partir de uma pesquisa exploratória acerca da votação do Plano Municipal de Educação (PME) de Maceió - Alagoas, no ano de 2015, e seus desdobramentos. A temática dos direitos humanos perpassa a maior parte do documento – que teve sua primeira edição no ano de 2010 e já situava os Direitos Humanos em suas diretrizes. Junto com os Direitos Humanos, a temática de gênero foi contemplada enquanto um dos marcos educacional a serem atingidos dentro da perspectiva de uma educação “inclusiva”. Nos causou interesse a faceta da discussão gênero não por constar no documento, mas, principalmente, por ter se tornado o tema mais polêmico durante a discussão do novo PME, em 2015, no qual foi questionada à sua plausibilidade. Então, sendo a discussão de gênero nas escolas um resultado da introdução dos direitos humanos no Plano Nacional de Educação (PNE) nos cabe investigar como estas discussões se estabeleceram dentro das leis educacionais. As perguntas lançadas para desenvolver este trabalho foram “como se configuram esses direitos universais na forma de leis dentro da educação nacional? ”, “qual a dinâmica histórica estabelecida no processo absorção dos direitos humanos nos planos educacionais? ” e “quais os protagonismos dentro do campo político e como eles se relacionaram com as temáticas referentes aos direitos humanos?”. Essa trajetória nos é importante, pois, a partir dela, podemos ter uma noção de onde partiram e como foram concebidos esses direitos na esfera educacional nacional e local. Portanto, nos cabe um retorno à discussão dos direitos humanos no campo de gênero, perpassando temáticas afins (como homofobia, sexualidade e reprodução), sua construção dentro dos direitos humanos e como foram parados dentro da esfera educacional. Antes disso, é preciso uma breve contextualização de minha trajetória e motivação para realização desse trabalho.

Do Vergel à UFAL: Uma abordagem da trajetória educacional

A minha inserção e trajetória nas escolas de ensino básico de Maceió-AL se dá, principalmente, nas instituições públicas de ensino. A escola em que estudei o ensino médio foi a Escola Dr. Edson dos Santos Bernardes. Era uma escola “de bairro”, falava-se assim na época das escolas onde “todos se conheciam” desde os diretores passando pelos estudantes e merendeiras até o porteiro, todos se conheciam. A escola se localiza na parte baixa da cidade,

no bairro do Vergel do Lago, dentro do conjunto Joaquim Leão, periferia da cidade e, apesar de ser “de bairro”, atendia a estudantes de outros conjuntos e bairros das imediações e da parte alta da cidade.

Cursei o ensino médio no período noturno, lugar quase certo do estudante que quer “conciliar” trabalho e estudos. No meu último ano do ensino médio, a oferta de disciplinas era precária, faltavam professores de sociologia, de matemática e a diretora dava aulas de história, pois havia ganhado recentemente a eleição para diretores e sua “vaga” não tinha sido preenchida. A professora de filosofia também dava aula de sociologia, ela trabalhava no período matutino e vespertino num banco, localizado no centro de Maceió, chegava sempre em sala de aula após o toque e copiava muito sobre Sócrates, Platão e Aristóteles essa prática ela executou nos três anos do ensino médio. Nesse contexto, enquanto estudante naquela ocasião de “formando”, eu tinha dois interesses: um passava pelo interesse na disciplina de história, gostaria de estudá-la, mas não de ensinar e outro interesse era na faculdade de jornalismo.

A trajetória no ensino médio foi marcada pela ausência da discussão de gênero e não tinha até então ideia da discussão, coisa que só vou descobrir na universidade mais tarde. Creio que as aulas de sociologia seriam úteis para o contato com a discutir as noções de gênero, pois a sala de aula que eu frequentava tinha um LGBT e ele exercia o papel de liderança representando a turma nas atividades sociais da turma e da escola. Seu nome era Alexandre, ele era alto, tinha cavanhaque e voz forte e grave, ganhou a eleição de representantes na época com folga, a direção, a coordenação e os colegas gostavam muito dele e de sua presença no grêmio estudantil, ele fez parte de nossa turma durante todo ensino médio de 2005 a 2007. Muitos colegas e até eu mesmo “brincávamos” com a condição de nosso colega gay, dizíamos que ele “era de respeito”, pois não expressava tons afeminados em seu jeito de ser, o qualificávamos enquanto um “homossexual” e não enquanto “gay”. Para nós, naquela época, “gay” era o homossexual afeminado e com trejeitos escandalosos, quando anunciávamos essas “brincadeiras” na presença de Alexandre ele não ligava, às vezes até concordava de alguns colegas gay dele que eram “gays” e não “homossexuais”. Na presença de vários homens talvez mesmo ele não discordasse, uma vez que implicaria provavelmente sofrer mais assédios do tipo.

A escola e os professores não se manifestavam, a brincadeira seguiu naturalizada. Na época ainda não vigorava a lei nº 11.684 de 2008, que torna obrigatório o ensino de sociologia e filosofia nas escolas, talvez as contribuições das ciências sociais ajudasse-nos à época na compreensão das relações de gênero e até na problematização de nossas “brincadeiras”. As

“brincadeiras” formam o repertório de bullying homofóbico e apesar dessas cometidas por nosso grupo da escola não serem levadas às consequências de ódio elas ainda são reprováveis e relevam noções de masculinidade repressoras (PROFÍRIO, 2016).

No ano de 2006, fiz o vestibular para o curso jornalismo, para a Universidade Federal de Alagoas, passando para estudar o segundo semestre de 2007, sendo o único aluno do turno noturno a passar em uma universidade. Interrompi o curso. Em 2009, fiz novamente o vestibular e entrei no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, em 2010. Antes de adentrar ao curso consultei o projeto pedagógico para saber das competências do licenciado em ciências sociais, e percebi que era àquilo que me chamava atenção em relação à pesquisa e o trabalho do antropólogo, principalmente. Durante o curso, me inseri em pesquisa de PIBIC, no campo da antropologia da saúde, área onde se discute acesso à saúde, direitos humanos e, também, relações de gênero.

O interesse pelo tema da educação, enquanto objeto de pesquisa, me veio durante as aulas de Estágio Supervisionado, quando um professor perguntou à turma sobre “o que no ensino médio no inclinou a se matricular no curso de ciências sociais?”. Eu o respondi, dizendo que não tive sociologia no ensino médio, o professor me indagou: então, o que você está fazendo aqui? Não tenho certeza das motivações de seu questionamento, se era em relação à responsabilidade de estar e não saber onde está, ou se era em relação ao meu lugar em um curso de licenciatura em ciências sociais.

A disciplina de estágio me fez retornar à escola onde estudei e olhar com outras lentes àquele lugar onde construí minha vida escolar. Nesse período eu já lecionava, e as realidades de uma escola particular e a escola pública onde estudei se mostravam desafiadoras. Tinha noção de que a disciplina de sociologia no ensino médio, como mostram os PCNs, tem atribuições, a meu ver, pretensiosas dentro de um contexto de aula de cinquenta minutos, uma vez na semana. Voltei à escola para observar e participar da sistemática do ensino de sociologia no ensino médio, durante o turno vespertino. A professora que foi minha supervisora na escola era formada em Licenciatura em Ciências Sociais e era efetiva no quadro de professores. A minha primeira pergunta a ela foi se achava suficiente o tempo de aula que ela tinha para convidar os alunos a refletirem sobre a eles em relação a sociedade e ao objetivo do “estranhamento”, preconizada nos PCNs. Ela me respondeu que achava suficiente, pois podia revezar assuntos e atividades intercalando a cada semana.

Na minha primeira inserção, o pátio da escola estava cheio de alunos formando um círculo em torno de uma apresentação teatral, fiquei curioso e perguntei sobre o que abordava a peça a um dos alunos, ele me contou que era sobre violência contra mulher. Os alunos

interpretavam situações em que mulheres eram constrangidas e violentadas verbal, moral, social e fisicamente. Para minha surpresa, as situações eram assistidas aos risos por uma plateia que incansavelmente interferia fazendo piada das situações encenadas. Isso me inquietou, me veio a ideia de que a discussão de gênero poderia ajudar a problematizar aquela situação. Tentei encontrar minha supervisora, pensei que a encontraria na organização ou na orientação das atividades, mas não a encontrei no pátio. Ela estava na sala de aula dando conteúdos relativos à cultura. Isso me fez refletir sobre como o discurso da sociologia é ínfimo para atingir a totalidade de uma sala de aula e como o trabalho do professor de sociologia, em relação ao planejamento e execução, é marcado por idiossincrasias e uma relação entre perspectiva *versus* realidade.

A docência no ensino básico se revelou para mim como um dos lugares onde uma parte de tudo aquilo que aprendi no curso de ciências sociais deveria ser transposto de forma pragmática, reflexiva e acessível. Em minha experiência, pude constatar em diálogos com alunos que tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas da capital os dois primeiros anos do ensino médio são para os alunos incompreensíveis em relação à aplicabilidade dos assuntos tratados em sala de aula à suas realidades de vida. Eles diziam “não fazer” sentido a aplicabilidade da matemática e outras disciplinas na vida prática deles e diziam escolher cursos superiores onde não iriam ver matemática ou sociologia e filosofia.

Mesmo “não fazendo sentido”, essas disciplinas são parte do currículo que eles enfrentarão no ensino médio e em que, mais tarde, serão utilizados numa prova de vestibular. Algumas estratégias são utilizadas por professores para aproximar os estudantes para a resolução de problemas de matemática, física ou química, como por exemplo, a produção de músicas para “decorar” fórmulas. No caso da sociologia no ensino médio, existe uma problemática que, a meu ver, pode vir a prejudicar a compreensão da disciplina, pois quando acompanhamos o aluno desde sua entrada no ensino médio temos um planejamento cronológico que vai desde a discussão introdutória da disciplina até as discussões contemporâneas, ou seja, temos certo “controle” do percurso, podendo sanar possíveis dúvidas sobre o discurso sociológico. Nesse contexto, a concepção dos alunos acerca da disciplina é a de que se pode *conversar* sobre temas que geralmente em casa não se fala, onde se tem uma visão diferente daquilo que é apresentado nos jornais, que “serve” para redação do vestibular – esse discurso aparece, também, entre professores de sociologia e de filosofia quando querem “legitimar” a sociologia enquanto uma ciência que “serve”. Os perigos para compreensão da disciplina ocorrem quando esta é pensada enquanto *doxa*, isto é, quando é pensada enquanto “opinião política” ou juízo de valor acerca de uma realidade; essa noção

pode explicar, em partes, “resistências” em assumir a sociologia enquanto *episteme*/ciência.

A trajetória de vida da maioria dos jovens se passa na escola e é importante que a relação família-escola vá além do “dever de casa”, obedecendo aos devidos limites (CARVALHO, 2004). Compreendo que caso não fosse minha experiência e trajetória na rede de ensino, primeiro enquanto aluno, depois enquanto estagiário-pesquisador e atualmente enquanto professor, jamais iria levantar questionamentos sobre a prática e a realidade da sala de aula, a importância da família nesse processo e principalmente da escola enquanto potencial instrumento de humanização do conhecimento e da ciência.

E o que direitos humanos tem a ver com isso?

A promoção dos direitos humanos é resultado de processos sociais por quais cruzou a sociedade ocidental após a Segunda Guerra Mundial. A Declaração Universal dos direitos humanos (1948) tem pretensão universalista. Seu intuito é de ampliar o conceito de cidadania em várias dimensões e setores da vida individual e coletiva. A aplicação desses direitos universais no plano internacional percorre caminhos delicados, pois esbarra nas realidades sociais particulares promovendo, muitas vezes, imposições violentas de direitos/normas estranhos às localidades. Um fato histórico de uma situação paradoxal, como aponta Ribeiro (2003), remete a guerra dos Estados Unidos contra o Iraque: no intuito de proteger cidadãos de outro país contra um regime tirânico que desrespeita os direitos humanos, se mata e se fere milhares de civis em nome destes mesmos direitos. Ribeiro (2003) salienta que a dilatação dos direitos humanos na sociedade global como um valor positivo deve ser estabelecida de forma democrática convivendo “com cosmopolíticas diferenciadas e que compreenda a diversidade cultural sem fazer vista grossa às violências ilegítimas onde quer que ocorram” (RIBEIRO, 2007: 232). Desta forma, o autor aponta para a necessidade de conceber os direitos humanos a partir de um “universalismo heteroglóssico”, um mecanismo democrático difusor de demandas em várias dimensões da vida social por inclusão social, econômica, política e cultural.

Dentre outros aspectos implicados nestas dimensões, a sexualidade aparece como um dos mais polêmicos. A construção do debate no âmbito da sexualidade na perspectiva dos direitos humanos na atualidade desenvolve-se como um “direito democrático da sexualidade” (RIOS, 2007), observando a proteção para as diversas manifestações da sexualidade humana.

Para aprofundarmos na trajetória da construção deste direito, será utilizada a abordagem que Roger Raupp Rios (2007) tece diante deste debate. A proposição das temáticas de gênero e sexualidade como um direito humano universal está imbricada no campo das disputas políticas com os movimentos sociais que desempenham papel decisivo a respeito da inclusão e avanços nos debates de gênero (movimentos feministas) e diversidade (Movimento GLBT). O movimento feminista garantiu e ampliou diversos direitos sexuais, políticos e civis para as mulheres, campos estes marcados pela predominância masculina sustentada pela ideologia androcêntrica que reproduz valores de inferioridade a realidades que fogem a esse modelo ideal do humano, como: das mulheres, das pessoas de cor negra, homoparentais etc. A pressão destes movimentos sociais no campo da sexualidade – após as proclamações genéricas e abstratas relativas ao direito à vida, à saúde, à igualdade, a não-discriminação, à integridade corporal e à proteção contra violência, ao trabalho e à educação¹ resultaram em documentos internacionais e conferências preocupadas com a esfera da reprodução e com a condição feminina. Note-se que Rios (2007) trabalha com a noção de que para se falar em direitos sexuais foi necessário antes obter êxito na luta dos direitos reprodutivos. Esta construção gradual de direitos específicos a um grupo (as mulheres) para se efetuar enquanto um direito humano universal é preciso efetuar-se atendendo a proteção da maior gama possível de situações. Neste sentido, várias conferências internacionais tomaram corpo para a discussão dos direitos humanos da mulher. A Primeira Conferência Internacional dos direitos humanos, em 1968, no Teerã reconheceu a necessidade de medidas para promover tais direitos, a Assembleia Geral das Nações Unidas em 1975 declarou o ano Internacional da Mulher e, em 1979 é decretada a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. O foco dessas medidas era a erradicação de todas as formas de discriminação baseadas no sexo (RIOS, 2007: 17).

O processo pelo qual transitou a luta por esses direitos expressa sua veemência na seara dos direitos reprodutivos. Um dos resultados desta luta desemboca em 1994 na Conferência Mundial sobre a População e Desenvolvimento, no Cairo, estabelecendo os direitos reprodutivos como categoria dos direitos humanos. Com efeito, os Estados-Partes (entre os quais o Brasil faz parte) devem garantir maior liberdade da mulher, livre de discriminação e violência, incluindo o direito à escolha livre e responsável do número de filhos. Decorre daí o Plano de Ação do Cairo, introduzindo o conceito de direitos reprodutivos e sinalizando o reconhecimento de direitos sexuais. No Brasil, em 1994, realizou-se a

¹Estes elementos estão inscritos na Declaração Universal do Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e na Convenção Americana de Direitos Humanos.

Convenção de Belém do Pará, importantíssima para a América Latina, onde se discutiu a prevenção e punição da violência contra a mulher enfatizando inquietação no que se refere à violência doméstica.

Rios aponta ainda que, a partir dos movimentos supracitados, a introdução dos direitos sexuais enquanto um direito humano deve obedecer a uma “ampliação de perspectiva” para não produzir um lapso diante da multiplicidade de questões envolvidas. Para o autor não se deve fixar o entendimento destes direitos exclusivamente a um grupo.

[...] um direito da sexualidade deve cuidar não só da proteção de um grupo sexualmente subalterno em função do gênero e do sexo. Outras identidades reclamam esta proteção, como ocorre com gays, lésbicas e transgêneros. Mais além: o direito da sexualidade não pode se esgotar na proteção identitária, seja de que grupo for. (RIOS, 2007: 22)

Na penúltima década do século XX, a homossexualidade ainda figurava dentro do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM). Essa constatação nos revela o perfil heteronormativo e medicalizador diante da sexualidade. Rios destaca que, na visão tradicional do campo jurídico, homossexuais, soropositivos, crianças ou adolescentes eram vistos mais como objetos de regulação do que sujeitos de direitos, configurando homossexuais dentro do campo médico-psiquiátrico, dentro das perversões sexuais, as chamadas parafilias (CARRARA, 2015: 231).

Apesar disso, a liberdade, a igualdade e a dignidade sendo os princípios fundamentais dos direitos humanos e do constitucionalismo clássico implicam numa mudança de paradigma e “o reconhecimento da dignidade de cada ser humano, de modo livre e merecedor de igual respeito na esfera de sua sexualidade” (RIOS, 2007: 24). Para Rios é inconcebível a efetivação dos direitos sexuais não imbricados com a luta dos direitos reprodutivos, sendo aquele uma das consequências deste. Introduzidos nos princípios constitucionais de igualdade, liberdade e dignidade a pauta dos direitos reprodutivos e sexuais pode ser vista como abertura dos direitos gerais de privacidade, liberdade e intimidade, livre desenvolvimento da personalidade e igualdade. Tais elementos são ensejados pelo prisma da dignidade humana e, desse modo, as pautas atuais do movimento LGBT estão protegidas contra deliberações majoritárias heterossexistas que as violem.

No Brasil, a expansão do discurso dos direitos humanos enquanto um mecanismo que regula abusos de poder contra pessoas ou coletividades se inscreve em dinâmicas sociais paradoxais e ambíguas. A especificidade da problematização do debate antropológico

brasileiro é conduzida por Claudia Fonseca e Andrea Cardarello (1999). As autoras nos advertem acerca de casos emblemáticos na mídia nacional, trazendo à luz da discussão como se integra e exclui a atribuição do status de humanidade a indivíduos e grupos. Na capital federal, Brasília, em 1997 o índio pataxó, Galdino Jesus dos Santos², foi incendiado enquanto descansava nas ruas por quatro jovens de camadas médias. A frente discursiva usada pelos agressores foi a de que “pensaram que era um mendigo”. Neste contexto, contempla-se a aplicação inclusiva de status de “mais humano” ao indígena, sobrando à categoria mendigo o status de “menos humano”. A dilatação desses direitos percorre caminhos tênues e dialógicos. Notamos inversões quanto à abordagem de setores conservadores da sociedade brasileira quando enunciam “direitos humanos para humanos direitos” (RIBEIRO, 2003: 230), como se este direito pertencesse apenas a alguns. Em meio a demonstrações de ódio às chamadas “minorias”, racismo, sexismo, homofobia etc., os discursos acerca dos direitos humanos avançam de forma criteriosa no campo das pesquisas e das políticas públicas.

Os estudos voltados para a problematização da homofobia surgem com estreitas relações com os movimentos sociais. Estas novas dinâmicas entre estado e diferentes atores sociais (ativistas, gestores públicos, políticos, pesquisadores etc.) podem ser consideradas como um símbolo da emergência histórica de um “novo” regime secular da sexualidade. Este “novo” regime, como aponta Carrara, no plano moral transformará o sexo.

(...) [Ele] vai progressivamente deixando de ser visto como uma força fisiológica incoercível — o instinto (heterossexual) reprodutivo — para se tornar uma tecnologia de si, uma técnica que os indivíduos podem e devem saber manejar para serem mais felizes e realizados, ou seja, a essa mudança na moralidade correspondeu uma mudança paralela no plano da racionalidade. (2015: 8)

A emergência da discussão das temáticas de gênero e sexualidade na escola se estrutura desde pesquisas até as políticas públicas. Uma pesquisa realizada pela UNESCO³ em quatorze⁴ capitais brasileiras no ano de 2004 ajuda a contextualizar esse debate. Entrevistando estudantes brasileiros do ensino fundamental, pais e professores, essa pesquisa revela o aumento de casos de discriminação a homossexuais (homofobia) dentro do ambiente escolar.

²Ver o caso do índio Pataxó, Galdino Jesus dos Santos http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/04/20/interna_cidadesdf,298900/morte-de-indio-queimado-vivo-em-brasilia-completa-15-anos.shtml

³Ver Juventudes e Sexualidade. Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena da Silva (2004). Brasília: UNESCO Brasil.

⁴Fizeram parte da pesquisa as seguintes capitais: Belém do Pará, Cuiabá, Distrito Federal, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Maceió, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Vitória.

Quando se pergunta aos alunos sobre quais pessoas ele não gostaria de ter como seu colega de classe, aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos alunos indicam que não gostariam de ter um colega homossexual, sendo que os percentuais extremos dessas respostas ficam entre 30,6% (Fortaleza) e 22,6% (Belém), o que corresponde em números absolutos a 112.477 (Fortaleza) e a 43.127 (Belém). (ABRAMOVAY, CASTRO, SILVA. 2004: 280).

Em todas as capitais os jovens do sexo masculino rechaçam com maior intensidade a homossexualidade. Esse número aumenta quando relacionado com a proporção de pais que mencionam que não gostariam de homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos (7,5%, em Fortaleza, e 22,2%, em Porto Alegre). Buscando reverter essa situação, movimentos sociais e o Governo brasileiro criam em 2004 o programa “Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual”, que teve por objetivos:

(i) A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias. (ii) A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta. (iii) A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (BRASIL, 2004: 11-12).

Um dos principais enfoques do Programa é a formação de professores com intuito de reverter o contexto acima mencionado sobre a situação dos LGBTs. Vejamos agora, como esses elementos reverberam na cidade foco de nossa pesquisa.

No âmbito local, em Maceió-AL, no período de 2007 a 2011, durante o governo do governador Teotônio Brandão Vilela Filho (PSDB), as ações no campo da sexualidade na escola foram desempenhadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com o Instituto Kaplan, tendo como diretora executiva do Kaplan Maria Helena Vilela. No site⁵ do Kaplan estão fixadas as parcerias comerciais que vão desde indústrias farmacêuticas multinacionais como a Pfizer, MSD (Merck Sharp and Dohme); a Durex - Love Sex, empresa do ramo de preservativos; a Bolsa

⁵ <http://www.kaplan.org.br/> Acessado em: 4/06/2016

de Valores de São Paulo (BM&FBOVESPA) e a Bolsa de Valores Socioambientais (BVSA) junto com o serviço Ciclo Certo (que é um serviço de assinatura de anticoncepcionais) e o Sistema Indústria – composto pelo SESI (Serviço Social da Indústria), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), FIEA (Federação das Indústrias do Estado de Alagoas), IEL (Instituto Euvaldo Lodi). O Kaplan desenvolve ações, também, com secretarias estaduais e municipais de educação e de saúde de outros estados brasileiros⁶.

Neste contexto, as atividades do Kaplan têm como objetivo a formação de professores e coordenadores escolares na educação sexual, desenvolvendo materiais para oficinas visando prevenir a gravidez na adolescência. A partir de 2007, um desses materiais, o “Vale Sonhar”⁷, foi aplicado em todas as escolas do ensino médio do estado de Alagoas. Em 2010, coordenadores escolares participaram do “Projeto Quebra Tabu”. Este projeto objetiva preparar professores pedagogicamente para atender estudantes do ensino fundamental II (jovens entre 10 e 15 anos) em questões relativas a sexualidade e relações de gênero.⁸

Os projetos aplicados pelo governo do estado no período de 2007 a 2010, no estado de Alagoas, formaram o que o Instituto Kaplan chama de “multiplicadores”. A oferta destes cursos não garante a efetividade da política pública. Segundo dados do Sistema de Informação de Nascidos Vivos (Sinasc) do DataSUS/Mistério da Saúde, a taxa de nascimentos baixou entre a faixa etária dos 10 aos 19 anos, passando de 0,112 nascimentos no ano de 2000 para 0,088 no ano de 2010. A taxa média de filhos baixa de 2,87, no ano 2000, para 2,01 em 2010.

Entretanto, os dados que dão conta dos nascidos vivos (Sinasc) homogeneiza toda uma série de situações que fogem aos números. Podem estar contados aí as gravidezes “desejadas” ou “planejadas” uma vez que os dados não dão conta somente das gravidezes “indesejadas”. Seria necessária uma averiguação desses dados no intuito de compreender como esses números se relacionam com as categorias de gestações planejadas e não planejadas

No contexto dos municípios, Almeida (2015) constata que no ano 2000, por um grupo de mil mulheres, 0,92% das meninas do município de Capela ficaram grávidas até os 14 anos; em 2010, esse número foi para 5,85%. Em Japaratinga, de 2,36% em 2000 foi para 14,42% em 2010. Já em Feira Grande, de 1,48% para 7,63%. Seguindo essa condição, no ano 2000, os municípios de Roteiro (20,41%), Barra de Santo Antônio (18,21%) e Feliz Deserto (13,70%) foram os que apresentaram as maiores taxas de fecundação por mil mulheres na faixa etária de

⁶ Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Secretaria Municipais de Educação de Viçosa. E Secretarias Municipais de Saúde de São Paulo e São Bernardo do Campo.

⁷O programa consiste em “motivar” os jovens participantes a prevenir a gravidez na adolescência, pois se o sexo na adolescência, segundo o projeto, é natural deve-se então motivar o jovem a se prevenir.

⁸Todas estas informações podem ser consultadas no site da SEE: <http://www.educacao.al.gov.br>

10 a 14 anos. Já em 2010, Japaratinga (14,42%), São Luís do Quitunde (16,03%) e, novamente, Feliz Deserto (15,81%) lideraram a lista de adolescentes grávidas com idade inferior a 14 anos. Os municípios citados localizam-se três deles em área litorânea (Japaratinga, Barra de Santo Antônio e Feliz Deserto) e os outros três localizam-se no interior do Estado (Capela, Feira Grande e São Luiz do Quitunde). O aumento da taxa de gravidezes mostradas acima pode estar relacionada a fatores que fogem a educação escola, pois além da formação dos professores e das salas de aulas, os indivíduos tomam decisões erráticas na trajetória das suas vidas sexuais. O projeto GRAVAD⁹, entre 1999 e 2006, realizou uma pesquisa qualitativa nos estados brasileiros do Rio de Janeiro, Rio grande do Sul e no estado da Bahia sobre sexualidade e os vínculos afetivos de jovens e pode nos ajudar a elucidar as relações sociais complexas que se encontram por trás dos dados supracitados. No que concerne ao uso de contraceptivos, a maioria das jovens entrevistadas relatou utilizá-los, mas o número varia em cada capital: tiveram a primeira relação protegida 80% das mulheres de Porto Alegre, 71% no Rio de Janeiro e 63% em Salvador. Segundo a pesquisa, a relação de classe social não favorece a negociação sexual entre homens e mulheres em relação a doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez. Os valores e práticas sexuais também marcam a forma de se relacionar dos jovens, a pesquisa ressalta que o “aprendizado da sexualidade se dá concomitantemente ao da afetividade”, isso quer dizer que para os jovens entrevistados não é possível manter relações afetivas com uma pessoa e fazer sexo com outras pessoas. Os dados fazem um contraponto à ideia da “modernização sexual” que o Brasil estaria passando nos últimos anos, pois a experiência sexual com pessoas do mesmo sexo foi afirmada por 3,3% dos entrevistados, permanecendo uma visão tradicional de masculinidade entre os homens que ultrapassa os limites das classes sociais.

Nesse sentido, o debate de gênero surge como possível elemento para a discussão sobre sexualidade e papéis sexuais na escola, mudando assim o caráter da instituição pedagógica enquanto espaço para a construção de entendimentos e para o diálogo destas temáticas.

As análises de Foucault (1997) são importantes para entender como as instituições sociais (a igreja, a escola) servem como dispositivos que asseguram a vigilância dos corpos. A partir disso, podemos notar que a discussão sobre sexualidade na instituição pedagógica é uma construção moderna:

⁹Os principais resultados podem ser conferidos no link: <http://www.clam.org.br/destaque/conteudo.asp?infoid=4361&sid=1> Acesso em: 30/10/17.

Desde o século XVIII, a instituição pedagógica concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que dele falem os educadores, os médicos, os administradores e os pais; ou, então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos controles à multiplicação dos discursos. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se construíram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas (FOUCAULT, 1997:31)

As análises de Foucault sobre as instituições sociais nos revelam que essa “administração do sexo” esboça as formas complexas de governo de si e dos outros, os objetivos das tecnologias de governo no campo político e das escolhas no plano ético.

Por “instituições pedagógicas” Foucault compreende os vários lugares onde o ser humano enquanto um ser social pode ser “instruído” ou “educado”, aqui nos interessa principalmente a escola. A transformação do arcabouço no dispositivo da sexualidade é consequência da mudança temporal histórica no qual esse se inscreve. Sendo assim, instituições sociais tentam corresponder a estas mudanças, e à escola enquanto uma destas instituições não foi diferente.

A construção deste debate até aqui tem o intuito de contextualizar como as discussões de gênero e sexualidade se constituem enquanto um direito humano universal para o exercício livre de uma desejada cidadania. O estado modificou a forma de relacionar-se com essas demandas e a escola se constituiu, a partir de então, como um dos mecanismos para se responder a essas reivindicações. Sendo o estado brasileiro signatário desses pressupostos, a escola enquanto instituição social incorporou as demandas dos direitos humanos (acerca de gênero, homofobia, sexualidade e reprodução) na construção de um escopo educacional “inclusivo”. Como mostram, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola pretende que os estudantes se integrem “ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”.

Portanto, o objetivo educacional dentro dos planos de educação é atender a essa nova concepção de cidadania. A análise das mudanças dentro dos planos educacionais pode nos oferecer uma noção como o estado se relaciona com essa concepção de cidadania, a partir de

como abordam os direitos humanos e, mais ainda, quando se questionam conteúdos correlatos, como veremos, no caso da discussão de gênero nas escolas.

No capítulo 1, a análise buscou compreender como os DHs se estabeleceram dentro da escola em relação à necessidade da discussão de gênero, desde sua forma mais genérica (nas leis), passando por pesquisas que dialogam com essas questões, até o âmbito local, em Maceió. No capítulo 2, foram observadas as (des)continuidades e mudanças no que tange às discussões de DHs e gênero nos seguintes documentos: a LDB, o PNE de 2014 e os dois PMEs de Maceió, um datando do período de 2010-2020 e o que está atualmente em vigor 2015-2025. No capítulo 3, se debruçamos sobre as particularidades de Maceió em relação as questões de gênero na escola. No capítulo 4, abordamos os debates em torno do PME/15, na câmara municipal de vereadores e os discursos acerca da discussão de gênero. Com isso, almejamos fazer um balanço identificando contradições indispensáveis para compreensão da dinâmica na trajetória destas leis, do discurso político acerca do tema e das implicações deste processo.

CAPÍTULO 1: LDB, PNE e PME: DIREITOS HUMANOS E GÊNERO

Nesta parte do trabalho analisaremos os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e dois Planos Municipais de Educação (PME), da cidade de Maceió, um datando do período de 2010-2020 e o que está em vigor 2015-2025. Na primeira parte do capítulo analisaremos como se relacionam dois documentos federais que norteiam a educação básica brasileira, sendo eles a LDB e o PNE 2014-2024. Na segunda parte, focaremos a análise nos dois PMEs examinando suas continuidades e mudanças em relação à problematização de debates centrados na promoção de direitos humanos e diversidade de gênero. Neste trabalho não será tomada a análise do Plano Estadual de Educação (PEE), pois a inclusão deste documento no presente trabalho tornaria a análise prolongada.

O histórico

Podemos considerar recente a preocupação com uma educação para a diversidade no estado brasileiro. Com advento da “República do café com leite” a preocupação com a economia do país influenciou as formas de se educar durante e após o ensino básico, afastando (se havia) a preocupação em uma educação inclusiva. Teremos eventos como: o movimento escolanovismo (1920), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930), a criação do SENAI e o SENAC (ambos em 1940) e somente em 1961, durante a transição do governo do interino Ranieri Mazzilli para João Goulart, é aprovada a primeira LDB (Lei N° 4.024/61) sem a menção aos direitos humanos e diversidade. Durante a ditadura militar brasileira (1964-1985) o sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) ditou o perfil da educação nacional, sendo amplamente difundido pelo país o programa tinha proposta produtivista para educação que tentava acompanhar o ritmo industrial do período.

Com a redemocratização do país, a força dos movimentos sociais nesse sentido é de extrema importância para ascensão desse novo modelo educacional em que se educa para além da produção mercadológica industrial. Certamente, a tomada de consciência do estado brasileiro, em relação a temática em educação em direitos humanos e diversidade, tenha se dado diante das propostas assinadas perante a ONU para a educação, propostas essas firmadas em forma de lei na LDB 9394/96. Com esse novo contexto, demandas vindas da sociedade

civil no sentido de ir além da educação formal pressionam o estado a incorporar aspectos considerados importantes para a realização cidadã, entre eles a educação em gênero e diversidade.

No entanto, surge com a nova LDB, uma política administrativa de descentralização na esfera do estado. Destacamos este fenômeno, como veremos adiante, como de grande importância para as mudanças educacionais no âmbito dos estados e municípios, a partir dela pode-se imprimir as demandas locais em educação.

A descentralização

A descentralização ou desconcentração das responsabilidades do Estado com relação às ações na educação escolar é parte importante do exame das disputas neste campo político. Uma vez que interfere na forma de como se correlacionam o Estado e a sociedade na incumbência de educar.

O contexto em que se inserem as decisões descentralizadoras das políticas relativas à educação escolar está marcado por um cenário mais amplo que compreende boa parte dos países latino-americanos. Vários países latino-americanos¹⁰ adotaram a tese da desconcentração das responsabilidades estatais relativos a serviços públicos essenciais à sociedade (RODRIGUEZ, 2002). No Brasil, o movimento em direção à descentralização da educação acontece dentro de um período marcado por profundas reformas políticas e econômicas, que se estende da redemocratização política à liberalização e à privatização da economia.

Paralelo às mudanças nas configurações políticas locais, o papel desempenhado por organismos multilaterais¹¹ na política internacional foi de fundamental importância para como os Estados-parte das Nações Unidas formularam seus dispositivos legais reguladores de serviços prestados à sociedade. Os respaldos desta interferência estarão impressos na forma de como a LDB atual organiza a educação escolar.

¹⁰O Chile em 1980, ainda durante a ditadura; a Argentina em 1992 descentralizou seu ensino médio; a Bolívia em 1994; a Colômbia em 1993; em 1991, o México intensifica ações em torno da estadualização do ensino escolar (RODRIGUEZ, 2002: 110).

¹¹Tais como: o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIB), o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), os relatórios e receituários de instituições voltadas para cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico (PNUD).

A organização das disposições da educação escolar da atual LDB segue os compromissos firmados na Conferência de Jomiten, em 1990 na Tailândia. A conferência foi financiada pelo Banco Mundial, UNICEF e UNESCO estando suas demandas e princípios inscritos na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Foi assinado na oportunidade pelo Ministro da Educação, Murílio Hingel, servindo de referência, no Brasil, para o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) (PINTO, 2002.). Entre os pontos principais da Declaração está a priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino. Conseqüentemente, vários pressupostos deste documento estarão inscritos na LDB (no Inciso VI, artigo 10.), em que os Estados e municípios estão incumbidos de assegurar o ensino fundamental, implantando um processo onde os municípios podem elaborar suas políticas educacionais. Inaugurando, assim, a possibilidade no âmbito municipal a postulação de suas peculiaridades no campo da educação escolar onde, até então a esfera municipal só detinha o sistema administrativo.

A problemática da descentralização das responsabilidades do estado em relação à política educacional tem, ao menos, dois vieses. Primeiro, ao estabelecer na “Constituição Cidadã”, de 1988, no parágrafo 2º, artigo 221 e na LDB a responsabilidade prioritária dos municípios em relação ao ensino infantil e fundamental, esbarra-se em novos desafios no tocante à: Lei Orgânica Municipal, aos Conselhos de Educação de Acompanhamento e Controle Social e na Elaboração dos PMEs. Segundo, essa municipalização do ensino no Brasil, assim como aponta Arelaro (1999: 65), oferece ao município certa autonomia para gerir sua política de educação escolar, mas se constitui quase exclusivamente uma ação do governo federal e estadual, para o “enxugamento do aparato estatal” e não para honrar as reivindicações da sociedade civil.

A entrada dos direitos humanos na segunda LDB (lei 9.394/96) figura uma reação à concepção de um escopo educacional apenas voltado ao conteudismo (reprodução dos conteúdos) nas práticas escolares, tendo como corolário uma educação inclusiva. À vista disso, os objetivos voltados à educação escolar demandado pelo governo na elaboração do PNE, *podem* constar no PEEs e, conseqüentemente, nos PMEs. Todavia, assuntos tratados por determinados grupos sociais na esfera governamental como “progressistas” para educação escolar, nem sempre estão de acordo com as particularidades municipais. Veremos a seguir como o PNE incorpora as discussões de direitos humanos e gênero.

O Plano Nacional de Educação, direitos humanos e gênero.

O PNE, lei nº 13.005/2014, é um instrumento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas na esfera da educação. Está organizado, a partir da LDB, como a União vai se relacionar com a educação escolar, estabelecendo diagnóstico contextualizado da situação da educação formal preconizando diretrizes para a educação nacional num prazo de dez anos.

O PNE 2001-2010 (PNE/01) está preocupado, em suma, com a “elevação do índice global de escolaridade da população” organizando ações que diminuam as desigualdades na oferta da educação pública. O seu debate na câmara federal, em 1998, parte do projeto de lei nº 4.155/98 chamado de “PNE da Sociedade Brasileira” por ter agregado em sua elaboração vários grupos da sociedade civil que estavam interessados na ampliação da educação pública universal e igualitária. O governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1998, sugeriu ainda na câmara federal um substitutivo que tramitou anexo ao “PNE da sociedade brasileira”.

Quando comparadas as diretrizes do PNE aprovado pelo governo FHC, em 2001, às demandas da Constituição Federal sobre o tema, notamos algumas contradições. A Constituição preconiza a erradicação do analfabetismo, enquanto o PNE aprovado não faz referência e expõe um hiato em relação a esta obrigação. A Constituição Federal postula a *universalização* do atendimento escolar, o PNE quer *eleva de modo global* o nível de escolaridade da população introduzindo, neste ponto, um descontínuo em relação aos objetivos. Observamos, ainda, a ausência da evocação de direitos humanos no PNE/01, contrariando as determinações da LDB, aparecendo a discussão de gênero na formação continuada dos docentes (lei N° 10.172, 9 de janeiro de 2001: 65).

Os descontínuos, inscritos no PNE/01, podem gerar dentro do sistema de ensino nacional entraves para a efetividade das políticas educacionais no âmbito dos direitos humanos. De caráter ainda conservador, o documento não atende demandas importantíssimas da Constituição Federal e da LDB, tornando-se sincrônico em relação às suas postulações, mantendo o *status quo* no que tange uma política pública de educação voltada igualitariamente para todos, fazendo, como aponta Valente (2002), do PNE/01 uma “carta de intenções”.

Os debates em torno da votação e aprovação do PNE 2014-2014 (PNE/14)

aconteceram de forma intensa, envolvendo vários grupos da sociedade civil, movimentos sociais, professores e intelectuais. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, foi um dos momentos que garantiu as postulações da sociedade civil. Esse movimento resultou na elaboração de um documento que foi encaminhado ao Congresso Nacional e incluído como texto base para elaboração do PNE/14. O “eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” trabalha com a proposta de uma educação de caráter inclusivo, de respeito e aceitação das diferenças, da superação das desigualdades sociais e de gênero, propondo objetivos e em como, a partir do financiamento prioritário, deve-se implementar uma política de Estado que efetive o direito social à educação (CONAE, 2010: 12.).

Um dos momentos relevantes para nossa análise aconteceu durante o processo de votação e aprovação do PNE/14 (audiência do dia 22 de abril de 2014). Um grande debate toma conta no Senado Federal relativo à redação final do PNE. Congressistas da “bancada católica” pedem a supressão de “gênero” do PNE, que já era preconizado no documento do CONAE/2010, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A notícia reverberou no site da Renovação Carismática Católica do Brasil (RCCB), grupo que acredita que a “única cultura capaz de fecundar a civilização do amor é a Cultura de Pentecostes”. A notícia da RCCB expressa com veemência a “vitória” pela retirada da chamada “ideologia de gênero” do PNE¹².

Embora pese, o documento base enviado pela CONAE em 2010 para o Congresso Nacional expressava a valorização de temáticas relativas aos direitos humanos garantidos pela LDB. O projeto seguiu tramitando na câmara de deputados a despeito disso tudo, resultando na lei 13.005/14 que aprova o PNE. Ainda que tenham sido produzidas apostilas para o norteamento das discussões em direitos humanos e diversidade na escola que compreendem: violência na escola (ABRAMOVAY, 2012), violência de gênero e orientação sexual (BRANDT, 2007), entre outros¹³. A abolição de “gênero” no texto original do PNE/14 aponta para a posterior supressão do termo no âmbito dos planos estaduais e municipais de educação, podendo gerar também contrassensos na elaboração de políticas públicas que pretendem trabalhar a questão de gênero nas escolas.

As contradições contidas no PNE/14 em relação à LDB são importantes

¹² A notícia pode ser consultada em: <http://www.rccbrasil.org.br/institucional/index.php/artigos/938-texto-base-do-pne-e-aprovado-sem-ideologia-de-genero> Acesso em: 20/05/17.

¹³ Os arquivos podem ser consultados no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14772-educacao-em-direitos-humanos> Acesso em: 20/05/17.

analiticamente, pois demonstram as idiosincrasias políticas, principalmente, no campo da educação escolar. Os objetivos traçados desde a Constituição Federal, contemplados na LDB, são descontinuados no PNE/01 tanto no que se refere à evocação dos direitos humanos, quanto na abordagem de gênero e diversidade.

No contexto municipal, observamos o como estão estruturadas no Plano Municipal de Educação as diretrizes que tratam os direitos humanos e a discussão de gênero na escola. Para nossa surpresa encontramos um processo análogo a votação do PNE/14 como veremos na discussão que segue.

Plano Municipal de Educação (PME) de Maceió: qual o lugar para direitos humanos e gênero?

A reforma do Estado brasileiro com a descentralização da educação via municipalização assinala profundamente no campo estrutural e político a forma de como o município se relaciona com a educação escolar. Até chegar à elaboração de um plano político municipal de educação, a trajetória dessas leis atravessa governos estaduais e debates municipais onde as discussões na câmara de vereadores são o ponto nevrálgico. Uma vez que, estando evidenciadas as características e os pontos principais de como o município se relaciona com a educação escolar, pode se reconhecer as necessidades locais, sendo necessária a elaboração de ações factíveis e executáveis em curto prazo (Gadotti, 2000).

Nossa análise contemplará comparativamente como estão dispostas no PME 2010-2020 (PME/10) e na versão preliminar do PME 2015-2025 (PME/15), da cidade de Maceió, as questões relativas direitos humanos e gênero. Nos dois documentos analisamos como estão dispostas as diretrizes e metas notando as possíveis mudanças em seu escopo. Tendo em vista a crescente demanda de movimentos sociais contrários a abordagem de gênero em sala de aula e o acatamento por parte da câmara municipal de Maceió e da câmara estadual, tornou-se necessário organizar a frequência que são mencionados os termos “direitos humanos”, “gênero” e “homofobia” nos planos de educação analisados nesta parte do trabalho a fim de examinar os efeitos desse processo.

No que se trata das diretrizes o PME/10 traz cinco diretrizes, enquanto o PNE/15 traz dez. Vejamos no quadro abaixo a ênfase destes pontos nos dois documentos, iniciando pelas diretrizes.

PME/10	PME/15
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Erradicar o analfabetismo;</i> 2. <i>Universalizar o atendimento escolar;</i> 3. <i>Melhorar a qualidade do ensino;</i> 4. <i>Formar para o trabalho;</i> 5. <i>Promover o humanismo, a ciência e a tecnologia do país;</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Erradicação do analfabetismo;</i> 2. <i>Universalização do atendimento escolar;</i> 3. <i>Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;</i> 4. <i>Melhoria da qualidade da educação;</i> 5. <i>Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;</i> 6. <i>Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;</i> 7. <i>Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;</i> 8. <i>Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;</i> 9. <i>Valorização dos (as) profissionais da educação;</i> 10. <i>Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.</i>

Fonte: PME 2010-2020, p. 35; e PME 2015-2025, p. 25-26.

As diretrizes propostas para os planos de educação a nível nacional, estadual e municipal tem caráter sintético. Elas evocam o perfil das políticas educacionais, neste caso, no âmbito dos municípios devendo encaixar-se nas limitações locais. Como dito anteriormente, os planos educacionais no contexto dos municípios desde a elaboração da LDB promovem autonomia municipal no quesito das políticas públicas educacionais, dando ao município poder para elaborar seu PME e, também, materiais didáticos que correspondam à realidade local.

O PME/10 traz cinco diretrizes tímidas do ponto de vista dos direitos humanos.

Porém, seu escopo volta-se para uma educação inclusiva. Ao visitar suas propostas notamos que há uma grande menção no que tange, por exemplo, gênero (PME, 2010: 56), alfabetização de jovens e adultos (PME, 2010: 65), violência na escola (PME, 2010: 69), cultura indígena e afro-brasileira (PME, 2010: 82) tanto na formação continuada de professores, quanto na produção de discussões nas escolas em sala de aula envolvendo comunidade escolar, sociedade e família.

Apesar de não estar evidenciada nas diretrizes a abordagem dos conteúdos educacionais em direitos humanos, o PME/10 traz em suas metas e objetivos, inclusive no fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação (PME, 2010: 89-90), mecanismos para a efetivação de tais preceitos, pois é nos Conselhos onde se articula, executa, supervisiona, avalia e *faz* cumprir preceitos legais e normativos para a educação do município.

No tocante ao PME/15, suas diretrizes acentuam consideravelmente o plano educacional voltado à inclusão e diversidade. Alinha-se à LDB, a intenção de uma educação escolar que promove “a erradicação de **todas** as formas de discriminação” (grifo meu), mas se afasta desse projeto quando não oferece meios objetivos para a efetivação desse princípio.

O PME/15 expressa em seu diagnóstico, no tópico “Educação para a Promoção dos direitos humanos, da igualdade nas relações de gênero e respeito à diversidade sexual” (PME, 2015: 62-66), sobre o grande desafio de ensinar seguindo essa determinação, mostra o quanto este plano educacional fica apenas na intenção a respeito das temáticas sobre os direitos humanos. Apesar de deixar claro que temos o Plano Nacional de Direitos Humanos que prioriza a formação docente neste campo e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) escolares que podem desenvolver ações nas escolas, o tópico citado além de nos revelar preocupação com a violência de gênero e homofóbica na escola não propõe ações efetivas no contexto municipal para combater esta realidade.

Em suma, o PME/10 propõe em suas metas a educação inclusiva, especificamente em “gênero” a partir dos preceitos dos direitos humanos; diferente do PME/15, onde não aparece em suas metas estes elementos. As metas do PME/15 abrangem desde a alfabetização, passando pela “universalização do ensino para a população com deficiência” até a valorização do profissional da educação, mas não estabelece metas educação em direitos humanos e gênero, ficando esta discussão contemplada apenas como objetivos secundários.

Tabela 1. Frequência da menção das temáticas de direitos humanos, gênero e homofobia nos objetivos e metas dos PMEs de Maceió.¹⁴

Documentos	Temas e frequência de menção		
	Direitos Humanos	Gênero	Homofobia
PME/10	1 vez	7 vezes	1 vez
PME/15	7 vezes	17 vezes	Nenhuma vez

Comparativamente, as temáticas referentes aos direitos humanos sofrem mudanças em cada documento analisado. A menção aos direitos humanos no PME/10 é menor (aparece 1 vez) em relação a versão preliminar do PME/15 (aparece 7 vezes), “gênero” no PME/10 aparece sete vezes e na versão preliminar do PME/15 aparece dezessete vezes, a menção à “homofobia” consta uma vez no PME/10 e desaparece na versão prévia do PME/15.

A quantificação destes termos tem o intuito de observar as consequências das demandas junto à câmara municipal de vereadores para a retirada de “gênero” do PME/15. É importante mencionar que a eliminação da temática de gênero no plano educacional na esfera municipal foi defendida por meio de ações coletivas, de grupos como: Movimento Brasil Livre de Alagoas, Movimento Alagoas Contra a Ideologia de Gênero - criado na época da discussão do PME/15, da igreja (Arquidiocese de Maceió), de educadores e juristas. Um dos argumentos que fundamentaram a exclusão de “gênero” dos planos de educação observa o desenvolvimento dessas temáticas, principalmente a de gênero, em sala de aula como ameaçadoras à educação dada pelos pais no ambiente domiciliar acerca do assunto.

No PME/10, o “objetivo 14” aparece como o item que quer lançar e estruturar a discussão de gênero nas escolas municipais:

Formular e garantir uma política municipal de implantação das leis 10.639/2003 e 11.465/08, por meio de ações e políticas públicas educacionais, mediante a inclusão de gênero e etnia nas práticas curriculares das escolas municipais de Maceió, em consonância com a legislação vigente, incluindo, aí, os instrumentos e acordos internacionais assinados pelo Brasil. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ, 2010: 68)

Nos parece que esse item é/foi de considerável importância tanto para os grupos pró discussão de gênero, quanto para os grupos contra. Percebe-se que a intenção desse objetivo é

¹⁴Sistematizamos a menção de “gênero” somente nas metas e objetivos dos dois PMEs, tomou-se cuidado para não incluir menções de outra natureza, do tipo: “gêneros alimentícios”, “gêneros textuais” etc.

a de formar professores e de produzir materiais visando a discussão de gênero de forma pragmática na escola. As leis citadas no item acima (lei 10.639/2003 e a lei 11.465/2008) dão conta da obrigatoriedade da abordagem das temáticas culturais afro-brasileiras nas escolas municipais. O “objetivo 14” lança, concomitantemente, a inclusão da discussão gênero nas “práticas curriculares”, estruturando em suas “estratégias” as formas de como será executado o objetivo. Não se pretende *incutir* nas crianças determinando qual a “forma correta” ou “a melhor forma” delas expressarem sua sexualidade, como foi imputado pelos grupos contrários.

No PME/10, a mesma meta aparece assim:

Meta 14: Definir uma política pública de formação permanente para os professores em nível de pós graduação e formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do município de Maceió. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ, 2015:127)

O “objetivo 14”, agora, se preocupa com a formação continuada dos professores. Desmembrou-se e isolou-se o lugar das leis (10.639/2003 e 11.456/2008) que se referem à obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais. Os resquícios desse “*Objetivo 14*”, no PME/10, aparecem agora na “*Estratégia 8.1*”, na prévia do PME/15, suprimindo a discussão de “gênero”, como vemos abaixo

Implementar no município de Maceió em todas as suas escolas uma política de reconhecimento e valorização da pluralidade etnicorracial formadora da cultura brasileira de acordo com as Leis Federal 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Lei Estadual 6.814/2007, Parecer 639/2010 e Resolução 82/2010 CEE/AL sobre Educação das Relações Etnicoraciais, e a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro- brasileira, Afro-alagoana e Indígena nos currículos, e em consonância com o Estatuto da Igualdade Racial e a Constituição brasileira, assegurando que as orientações curriculares dos normativos nacionais e estaduais sejam incorporadas aos PPP projetos político-pedagógicos das escolas por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015: 115).

Outra abordagem importante, agora no que se refere à relação escola/universidade, é o

lugar de um grupo de pesquisa, o NEDER-Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Diversidade Étnico-Racial nos dois planos. No PME/10, o NEDER aparece no “objetivo 17” como articulador das políticas que englobam o campo da inclusão e diversidade.

Assegurar ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Diversidade Étnico-Racial/NEDER e a toda SEMED/Maceió, no âmbito do sistema municipal de ensino, o papel de proponente e articulador das políticas da diversidade e gênero de enfrentamento ao racismo. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ, 2010: 69).

No PNE/15 o NEDER não tem atuação, ao menos explicitamente no plano:

META 17: Assegurar um processo coletivo, consciente e democrático de planejamento escolar, partindo da tomada de consciência dos principais problemas da escola e da comunidade, com a utilização de metodologias participativas, para formular/reformular seu Projeto Político Pedagógico com estratégias articuladas com este PME, o PEE/AL, e o PNE 2014-2024, alcançar as metas quantitativas e qualitativas e ofertar uma educação pública comprometida com a formação para a cidadania, o desenvolvimento integral do educando e a elevação cultural da sociedade, a partir da vigência. . (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ, 2015:133).

Como se vê, não fica estabelecido a entidade ou grupo que está responsável pela elaboração de cursos de formação para professores na modalidade inclusão e diversidade. No PME/15, esta parte da formação continuada está acertada entre possíveis convênios entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED/Maceió) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o Instituto Federal de Maceió (IFAL). Vale indagar se esse quesito deve ser de responsabilidade de um grupo de pesquisa. Dito de outro modo, como a responsabilidade municipal pela execução desse plano consegue abrigar a centralidade da atuação de um grupo de pesquisa? Ou, como pode um grupo de pesquisa ser onerado em um documento com forma de lei pela produção sistemática de materiais para o tema proposto.

No PME/10, a temática “direitos humanos” aparece na Meta 17.3:

Garantir a articulação e a parceria entre a SEMED/Maceió, a UFAL e os Movimentos Sociais envolvidos com as questões de gênero, etnia, direitos humanos, a efetivação de uma proposta pedagógica que rompa com as práticas tradicionais e fragmentadas de nossas escolas e que contemplem estudos e pesquisas sobre a diversidade étnico-racial, sexual e de gênero. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ, 2010: 69)

A participação da sociedade por meio dos movimentos sociais e, também, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na meta supracitada, demonstra a valorização que a

articulação da educação escolar e produção acadêmica devem ter na elaboração das discussões e na formação pedagógica ajustada à temática. Note-se que, além de outros termos, a menção de “gênero” na parte relativa aos direitos humanos, mostrando o leque que quer abranger a política educacional no município. Vejamos como se configura a mesma meta 17.3 só que no PME/15:

Fortalecer a gestão pedagógica das escolas, com ações de ampliação da equipe de coordenação pedagógica, organização da lotação de profissionais da educação para suprir todas as necessidades de pessoal, priorizando a lotação em uma única escola, e assegurando tempo na jornada de trabalho para as reuniões pedagógicas e administrativas periódicas e sistemáticas, tempo para estudos e aperfeiçoamento da equipe escolar, tempo para acompanhamento direto e individual dos estudantes e diálogo com suas famílias, e planejamento voltado para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes, processo que será captado na melhoria de desempenho no IDEB, e que deverá ser estimulado pela gestão da rede de ensino em Maceió. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ, 2015: 133.).

Na versão preliminar do PME/15, a Meta 17.3 já não tem o mesmo teor e não faz referência aos direitos humanos em seu escopo. Substituída, aborda o “fortalecimento” da gestão pedagógica, o intuito é, a partir de um atendimento individualizado do aluno e das famílias, contribuir com a melhoria do IDEB, dando mais ênfase na melhoria escolar no âmbito da relação escola/família.

Ainda no PME/15, na Meta 2.25, observamos a mudança com relação a abordagem de “gênero” nas escolas, aparecendo, agora, de forma genérica:

Desenvolver nas escolas do município de Maceió ações pedagógicas à luz das diretrizes da política nacional de direitos humanos de forma multidisciplinar e transversal, para que promovam o reconhecimento e o respeito à realidade **pluriétnica**, multicultural e **multiidentitária** presente na sociedade e na escola, e promovam as práticas de inclusão e respeito às diversidades, e de **combate a todos os tipos de discriminações**, preconceitos, e violências, formando cidadãos/ãs respeitosos/as, solidários/as, fomentando uma cultura de paz e relações democráticas. . (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ, 2015: 96 (grifo meu).

A alusão a “gênero” em relação à temática em direitos humanos na meta acima não aparece. A disposição semântica dos termos “pluriétnica” e “multiidentitária” respeita a pressão exercida pelos grupos contrários a abordagem que pediram a saída de “gênero” do plano. Essa mudança assemelha-se com a modificação realizada sobre a temática de gênero,

também, no PNE.

As diretrizes expostas acima mostram a mudança de aspecto para as políticas públicas educacionais. Se partíssemos da análise das diretrizes propostas tanto no PME/10 quanto na versão prévia do PME/15, ficaria claro a considerável *intenção* no segundo documento em se construir uma proposta educacional abrangente a respeito das temáticas em direitos humanos. Não se abandonam nenhuma das metas anteriormente pontuadas pelo PME/10, incluem-se metas que dizem respeito aos direitos humanos, mas não dá artifícios reais para a efetivação de uma política educacional inclusiva no âmbito municipal. Notamos na análise dos dois documentos, o PME de vigência 2010-2020 e na versão prévia do PME 2015-2025, mudanças no caráter das propostas educacionais para uma educação inclusiva. Ademais, a mudança de “discussão gênero” por termos generalizantes como “respeito a todas as formas de discriminação” poderia abrir espaço para o debate das temáticas de gênero no ambiente escolar.

Nota-se uma ação contraditória no que diz respeito à educação e direitos humanos, uma vez que estas questões fazem parte da LDB. Perpassando a prática docente no ambiente escolar e indo além das propostas educacionais, essas orientações curriculares tentam dialogar com a realidade social e podem fornecer ao ensino mecanismos de enfrentamento às discriminações na sala de aula.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO EM MACEIÓ: PARTICULARIDADES

Neste capítulo, exploraremos as particularidades de Maceió-AL no tocante a seu contexto e a situação relativa ao número de escolas, trazendo contribuições acerca do debate de gênero em escolas de outra capital.

O estado de Alagoas possui uma população de 3.120.494 habitantes, segundo o último censo de 2010 sistematizado pelo IBGE o índice de desenvolvimento humano (IDH) era de 0,631, abaixo do IDH do país que era de 0,699. A renda nominal mensal *per capita* é de R\$ 662,00, menos de um salário mínimo vigente que é de R\$ 937,00 em 2017, colocando Alagoas em 26º lugar entre os estados brasileiros. O município de Maceió tinha em 2010 uma população de 932.748 habitantes, pontuando no índice de desenvolvimento humano 0,72, os trabalhadores formais tem renda de em média 2,7 salários mínimos, tendo uma taxa de escolarização de 95% dos jovens entre 6 e 14 anos de idade. Segundo o último censo educacional de 2012, a cidade possui 440 escolas de ensino fundamental e 120 escolas de ensino médio, totalizando 560 escolas da educação básica nos níveis fundamental e médio. No que tange a distribuição das instituições de educação básica de níveis fundamental e médio, a maioria é de instituições privadas de ensino. A Tabela 2 abaixo explicitará as subdivisões.

Tabela 2 – Número de Escolas públicas estaduais, municipais e privadas.

Estabelecimentos de Ensino	Nº de Escolas Nível Fundamental	Nº Escolas Nível Médio
Escola Pública Estadual	93	46
Escola Pública Federal	0	1
Escola Pública Municipal	94	0
Escolas Privadas	253	73
TOTAL	440	120

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.

Tabela 3 – N° de Matrículas
Ensino Fundamental

Estabelecimento de Ensino	Número de Matrículas
Escola Pública Estadual	51.202
Escola Pública Federal	0,0
Escola Pública Municipal	43.324
Escolas Privadas	47.172
Total	141.698

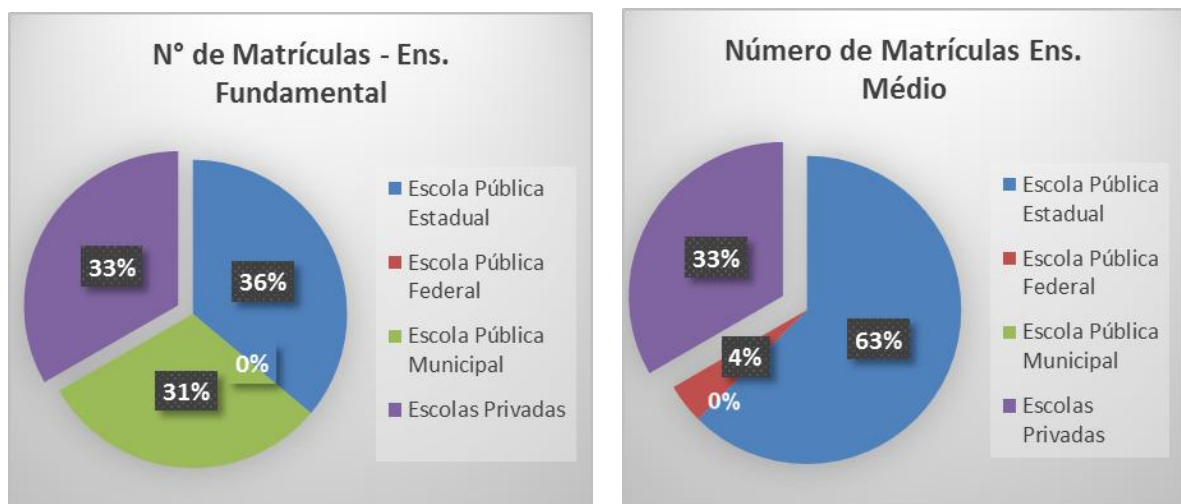
Tabela 4 – N° de Matrículas
Ensino Médio

Estabelecimento de Ensino	Número de Matrículas
Escola Pública Estadual	23.256
Escola Pública Federal	1.562
Escola Pública Municipal	0,0
Escolas Privadas	12.420
Total	37.238

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.

A maioria das escolas está sob o domínio da iniciativa privada. Entretanto, a maioria das matrículas está concentrada no ensino público. Acima, nas tabelas 3 e 4 vemos que, apesar das escolas particulares terem para si a maior parcela das escolas, a maior parte das matrículas está nas escolas públicas, uma exceção apenas para o número de matrículas no Ensino Fundamental, pois tem menos matrículas em relação às escolas municipais, porém, levando em consideração o montante, o número de matrículas na rede pública é superior.

Colocados em perspectiva, usando critério de percentual, temos o que segue:



Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.

A iniciativa privada pontua baixo nas duas esferas de ensino (fundamental e médio). As escolas particulares têm score de 33% das matrículas no ensino fundamental e, também,

33% das matrículas no ensino médio. A grande maioria dos jovens está matriculada no ensino público, portanto, uma política educacional é importante e deve ser abrangente ao cuidar dos aspectos dessa população.

Maceió: homofobia e a escola

Dados elaborados pela Secretaria de Direitos Humanos da presidência da república em 2012 apontam que Maceió possui uma situação preocupante no que concerne à violência homofóbica. Os dados foram coletados tendo por base as denúncias de violação de direitos humanos contra a população GLBT junto ao poder público durante o ano de 2012 a partir de dados do Disque Direitos Humanos, da central de Atendimento à Mulher, da Ouvidoria do SUS e de denúncias efetuadas diretamente aos órgãos GLBT da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Foram utilizadas, também, estatísticas hemerográficas, baseadas em notícias veiculadas na imprensa. É importante salientar a limitação dessa estratégia estatística, pois crimes cometidos contra homossexuais nem sempre podem ser caracterizados enquanto de motivações homofóbica.¹⁵ O relatório¹⁶ da Secretaria de Direitos Humanos ainda anuncia que a maior taxa de homicídios noticiada pela imprensa se encontra em Alagoas, com 0.58 homicídio por 100 mil habitantes, seguido pela Paraíba com uma taxa de 0.53. Em penúltimo encontramos o estado da Bahia com taxa de 0.18, em último com a menor taxa de homicídios noticiados, o estado do Ceará com taxa de 0.15 homicídios por 100 mil habitantes.

Em escolas públicas de Maceió (ABRAMOVAY, CASTRO, SILVA. 2004), a proporção de alunos do ensino fundamental e médio em rejeitar colegas homossexuais é maior (44%) em relação às alunas (16,4%) e aumenta as proporções de pais que não gostariam que homossexuais fossem colega de seus filhos. A resistência de se admitir uma alteridade homossexual que foge a concepção difundida do que é “certo” ou “errado”, revela quanto a sociedade está marcada pela heteronormatividade. Na ideologia e no sistema heterossexista, o binômio heterossexualidade/homossexualidade funciona como critério que distingue o reconhecimento da dignidade dos sujeitos (RIOS, 2007: 121). A homofobia é resultado do heterossexismo e quando estes elementos esbarram com grupos por eles inferiorizados

¹⁵Para tal assunto, ver EFREM FILHO (2013)

¹⁶O relatório pode ser conferido em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012> Acesso em: 20/05/17

implica a restrição pelo exercício da força física em virtude dos efeitos simbólicos das representações sociais. Os dados supracitados reforçam as discussões sobre a necessidade de políticas públicas dirigidas ao combate da homofobia e a violência de gênero.

Recentemente, algumas iniciativas foram tomadas para um melhor preparo dos professores. Em Alagoas, Anamelea Pinto e Elvira Barreto (2012), discutiram a implementação do Curso de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola em Alagoas, na modalidade EAD (Educação à Distância), nos anos de 2009/2010 com apoio da Universidade Federal de Alagoas. Ofertado para professores da rede municipal e estadual de ensino, esse curso permitiu o contato com as problemáticas que envolvem a temática de gênero e diversidade. O Curso de Aperfeiçoamento estabelece dentro do contexto alagoano oportunidade para formação multidisciplinar, proporcionando nas escolas espaços de diálogo que reconheçam a diversidade como um valor positivo. Todavia, as discussões que podem ser feitas pelos docentes em sala correm o risco de serem mal compreendidas pela família dos alunos. A alegação é de que a competência destes assuntos está reservada ao plano familiar privado. Cabe perguntar se quando estas problemáticas vêm a público, elas não deveriam ser tratadas nesse espaço?

A pesquisa feita por Borges et al. (2011), na cidade de Santa Maria, interior do estado do Rio Grande do Sul aponta que esta desarticulação entre os grupos familiares e a escola colabora para vulnerabilização daqueles que são vistos como diferentes e que são apontados fora da norma heterossexista.

Em um dos colégios, quando fomos solicitar a autorização para a realização da pesquisa o diretor da escola nos recebeu muito atenciosamente. No momento em que dissemos o objetivo da pesquisa, ele reagiu com ansiedade, nos interrompendo e dizendo que era muito importante a nossa pesquisa, pois na escola em que estávamos havia muitos alunos que *afrontavam* os colegas com o seu comportamento. Meninos iam vestidos de meninas, com maquiagem e tudo e isso, segundo ele, era um desrespeito com os colegas e com as professoras. A escola, segundo o diretor, não tinha nada a ver com a preferência sexual dos alunos e com o que eles faziam, ou não, fora da escola. Mas ali dentro ele achava um desrespeito duas meninas se beijarem na boca em pleno horário do recreio e um rapazinho *ir todo vestido de mulher*, pois de acordo com ele, era somente para chamar atenção (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011: 32) (Grifo dos autores).

Notamos acima o entendimento do diretor em relação aos alunos que “iam vestidos de mulher” para a escola. Não há um esforço por compreender a relação dos estudantes com sua sexualidade e sua expressão corporal, taxando de “desrespeitosa” a postura dos jovens. Logo, estas questões sem dúvidas fazem parte do cotidiano escolar e devem ser problematizadas, por

isso a importância de um documento com força de lei que viabilize o entendimento dessas situações.

Os documentos reguladores dessas dinâmicas são o PNE e o PME. O PME de Maceió-AL é um documento de pouco menos de duzentas páginas que entrou em disputa por vários grupos sociais (sindicato de professores, associações religiosas, movimento GLBTs) no intuito de moldar sua identidade de acordo com as particularidades municipais. A sua importância localiza-se no seu potencial norteador do planejamento educacional que tenta dar conta do analfabetismo, evasão escolar, Educação de Jovens e Adultos (EJA), valorização do professor e, em menos de duas páginas, tenta efetivar uma política que acolha a diversidade enquanto um valor imprescindível para democracia e para a escola enquanto, também, um espaço plural.

Esse debate se inscreve sobretudo na prática docente. Essa atividade tem característica dialógica e inscrita em um campo no qual a diversidade de ideias e comportamentos se relacionam desigual e dinamicamente. Apesar de o PME abranger todos os profissionais da educação (professores, merendeiras, porteiros, direção e secretaria escolar), de certa forma, os professores “mais aptos”¹⁷ a tratar sobre tema são “professores de humanas” ou nas aulas onde “se discute muito”, pois acabam sendo o lugar de exteriorização das “crises”. Preparar os docentes para situações que expressam preconceitos acerca da alteridade em sala de aula é um trabalho dispendioso, tendo em vista que a reprodução de discursos racista, sexista e homofóbico está naturalizada em diversos seguimentos da nossa sociedade. As “brincadeiras” homofóbicas entre alunos e a indiferença de professores refletem na escola esses segmentos marcados pelo preconceito à diferença. Borges et al. (2011) tipificam estas formas de bullying homofóbico.

[...] podendo ser simétrica – entre alunos, jovens da mesma idade ou do mesmo ano escolar – ou assimétrica, vinda de brincadeiras, risos, silêncios ou mesmo da indiferença dos professores ou funcionários da instituição que deveriam educá-los e protegê-los [...] (2011:3)

Vindo de “cima” (dos professores para os alunos) ou “de baixo” (dos alunos entre eles até professores) a homofobia deve ser desconstruída e questionada no contexto escolar por todos os sujeitos envolvidos. Desse modo, mesmo que em contrapartida grupos religiosos

¹⁷Fica clara essa recorrência no artigo de Borges et al. (2011): “Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil)”, as autoras relatam que os professores “mais aptos” indicados pela escola para tratar do tema homofobia em sala de aula foram professoras de filosofia política, literatura e pedagogia.

venham operando na contramão pela retirada do termo “gênero” do PME, a admissão de seu debate em sala de aula vem sendo reafirmada pelos movimentos sociais, uma vez que fazem parte de demandas históricas e sociais instituídas nos acordos dos Estados-Parte durante as várias convenções dos direitos humanos.

A escola se apresenta como um ambiente de ideias contraditórias, onde universos sociais divergentes se cruzam, tornando o ambiente idiossincrático. As questões de gênero mexem com a concepção de mundo de vários grupos na sociedade. Situadas dentro do senso comum, as *doxas* religiosa e familiar chocam-se ao se deparar com epistemologias em constante movimento dentro das ciências, neste caso nas ciências humanas e sociais.

Observamos que a maioria dos jovens está matriculada nas escolas públicas de Maceió. A política educacional, principalmente em relação ao plano de educação, deve respeitar essa pluralidade. Fica evidente que as questões de gênero interferem nas cosmologias de grupos sociais, criando disputas entre o campo científico (onde professores são formados) e do senso comum. Dentro da escola não é diferente. Portanto, essa realidade foi incluída dentro do primeiro plano educacional de Maceió, em 2010, obedecendo aos ditames legais do Governo Federal.

Bienalmente, o plano educacional deve ser revisado, mas a câmara de vereadores de Maceió não tinha discutido mudanças. Cinco anos depois, em 2015, com urgência, foram chamadas audiências públicas sobre a revisão do PME 2015-2025. Nesse ritmo, grupos pró e contra a discussão entraram em disputa sobre a legitimidade do debate nas escolas. Entretanto, se o debate de gênero nas escolas parecia uma resposta para as desigualdades entre as várias formas de expressão da sexualidade, por que excluir esse instrumento dos planos educacionais?

As ações coletivas dos grupos envolvidos se inflamaram depois da circulação de panfletos com conteúdo de pornografia infantil em um aplicativo de mensagens para celulares, foram difundidos pela internet conteúdos que “explicavam” o que era a “ideologia de gênero”, onde se afirmava sobre os “perigos que seus filhos estão correndo”. Munido dessas informações um dos vereadores de Maceió-AL acionou uma audiência pública sobre a temática “Ideologia de Gênero”, a intenção da audiência, segundo o mesmo, era não incluir essa discussão no PME. Diante disso, grupos pró e contra a temática se organizaram para serem ouvidos nas seções. Os primeiros tentaram informar sobre a importância do debate de gênero; enquanto os segundos inclinavam-se não sobre a temática no PME, mas sobre o que pretendia, obscuramente, a “ideologia” nos planos educacionais.

No capítulo seguinte trataremos da sistematização das discussões na Câmara de Vereadores de Maceió-AL, analisaremos os discursos acerca da temática de gênero e os desdobramentos dessas discussões.

CAPÍTULO 3: O DEBATE NA CÂMARA DE VEREADORES E AQUELE QUE NÃO PODE SER NOMEADO: GÊNERO

A duração do processo de edição e votação do PME foi de oito meses, do mês de abril até o mês de novembro quando é sancionado plano. As discussões em torno do PME/15 na câmara de vereadores tiveram duas sessões temáticas públicas: a do dia 19 de junho, de 2015 tratou a pedido de dos vereadores da “ideologia de gênero”; e no dia 4 de setembro, de 2015 discutiu-se a pedido da Secretaria Municipal de Educação o PME, seus objetivos e metas.

Trataremos da sessão pública sobre a “ideologia de gênero”, os atores e movimentos sociais envolvidos e suas frentes discursivas. Os dados coletados para esse capítulo foram disponibilizados pela Câmara de Vereadores de Maceió (áudio da sessão e as atas). Inicialmente, realizaremos uma exposição geral caracterizando o dia da discussão na câmara, em seguida abordaremos falas de vereadores e pessoas que participaram da audiência.

A audiência pública do dia 19 de julho, de 2015 foi divulgada pela câmara de vereadores, na sua página na internet, como também em chamadas na TV aberta. Na oportunidade, o ano de 2015 foi o ano em que a câmara de vereadores escolheu para revisar as metas do PME/10. A chamada no site da câmara¹⁸ traz a menção utilizada pelos movimentos a favor da retirada da discussão de gênero das escolas do município, intitulado a matéria “Câmara vai discutir ideologia de gênero no Plano Municipal de Educação”, a despeito do título dado no próprio plano, sendo este “Educação para a promoção dos Direitos Humanos, da igualdade nas relações de gênero e respeito à diversidade sexual”.

Antes do início da sessão, à frente da câmara já estava repleta de pessoas pertencentes a grupos como: Movimento Brasil Livre de Alagoas, Movimento Alagoas Contra a Ideologia de Gênero, de representantes das igrejas católica e protestante, de educadores, juristas e de representantes do Grupo Gay de Alagoas (GGAL)¹⁹. Dentro da câmara, a distribuição dos lugares no plenário se dava da seguinte forma: no centro ao fundo está a Mesa diretora, local onde fica o presidente da câmara, os demais convidados, na lateral esquerda e direita, ao

¹⁸<http://www.camarademaceio.al.gov.br/index.php/noticias/09/06/2015/camara-vai-discutir-ideologia-de-genero-no-plano-municipal-de-educacao> . Acesso em 08/06/17.

¹⁹Notícias davam conta dessa movimentação: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/publico-lota-camara-de-maceio-para-debater-diversidade-de-genero.html> . Acesso em 08/06/17.

<http://www.arquidiocesedemaceio.org.br/noticias/arquidiocese/2455/embate-de-opinioes-marca-audiencia-sobre-ideologia-de-genero> . Acesso em 08/06/17.

<http://www.arquidiocesedemaceio.org.br/noticias/arquidiocese/2455/embate-de-opinioes-marca-audiencia-sobre-ideologia-de-genero> . Acesso em 08/06/17

fundo se encontram as tribunas em que vão os indivíduos com a vez do discurso; no miolo do espaço ficam dispostas as bancas dos vereadores presentes; o público fica distribuído ao redor. A audiência do dia 19 de junho foi marcada por muitos protestos e manifestações, principalmente, na parte interna da câmara com faixas expressando palavras de ordem, como por exemplo, “Não a ideologia de gênero”, “A favor da família”, “O Estado é laico, a família é cristã”, “Educação de gênero nas escolas para não ser violentad@” (sic), “- ódio + amor” (sic). Toda a borda direita da câmara e boa parte do lado esquerdo estavam ocupados por indivíduos a favor da exclusão da discussão de gênero das escolas, a borda do fundo da câmara que fica de frente a Mesa estava ocupada por grupos a favor do debate de gênero nas escolas da capital.

A sessão foi requerida pelo vereador Dudu Ronalsa (PSDB), após ter tomado conhecimento da circulação pelas redes sociais de boatos de que a “ideologia de gênero” havia sido votada e aprovada pela câmara de vereadores. O conteúdo da cartilha segundo o vereador era de pornografia infantil e era de responsabilidade do MEC. É importante pontuar que nenhum material educacional é imposto desta maneira, uma vez que, no contexto municipal, existe o Conselho e a Secretária Municipal de Educação com seus mecanismos de validação e avaliação de todos os materiais didáticos.

Esses boatos esboçaram um contexto de desinformação acerca da discussão de gênero nas escolas distorcendo seus objetivos e conteúdos. Ana Luíza Profírio (2016) enfatiza que os grupos afins ao posicionamento contra a discussão de gênero pertenciam a associações religiosas, que apontavam a “ideologia de gênero” como “como perigosa e destrutiva, tendo como objetivo acabar com a expressão “tradicional” e “correta” de família.”. A autora ainda destaca que as informações e debates dentro da câmara municipal reverberaram durante sua pesquisa em uma escola de Maceió entre professores e alunos.

Alguns estudantes afirmavam que a sociologia era uma disciplina “do demônio”, porque ensinava o errado como certo. Uma estudante afirmou que na bíblia especificamente no livro de Isaías 14:12-14, quando o profeta explica as razões da queda de Lúcifer, é justamente mostrado o desejo dele de ser como o altíssimo. O professor de sociologia sempre afirmava que a população LGBT deveria gozar dos mesmos direitos que os heterossexuais, o que irritava profundamente um grupo majoritário de estudantes. Nessa direção, havia um estudante que costumava repetir: “- O professor de sociologia é o anticristo, ele prega a cristofobia e quer destruir a família”. Alguns estudantes chegavam

a fazer insinuações sobre a sexualidade do professor, a exemplo dos comentários de uma estudante ao se referir à insistência do professor no tema, dizia “esse aí oh...”. Ela completava a frase com um gesto, girando a mão de forma caricata. (p. 26)

Ao que parece o elemento antagônico à discussão de gênero é o discurso religioso. Como veremos adiante, os argumentos acima utilizados pelos estudantes converge com os discursos desferidos durante a votação do PME/15 em que situavam a pauta da discussão de gênero enquanto “demoníaca” e contra os “valores da família”.

A audiência se iniciou às nove horas da manhã, contou com participação considerável de pessoas ligadas a vários grupos sociais. Religiosos, movimento estudantil, advogados, órgãos reguladores do judiciário, professores e comunidade em geral. Participaram, discursando 52 pessoas, durante mais de sete horas de audiência.

Na tabela abaixo, sistematizamos a posição dos discursos como “contra” a “ideologia de gênero”, favorável a discussão da temática de gênero e neutro, quando o sujeito pondera ambas as posições em seu discurso sem se posicionar.

Tabela 5 – Sistematização da posição dos participantes na audiência.

	NOME	INSTITUIÇÃO	RESUMO	POSIÇÃO
1	DUDU RONALSA	VEREADOR – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).	O vereador fala sobre a importância da audiência para o processo democrático. Salienta que é contra a ideologia de gênero a favor dos valores da família.	CONTRA
2	HELOÍSA HELENA	VEREADORA – Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).	A vereadora fala sobre os objetivos do plano de educação. Lê as partes no documento e conclui que não há com o que se preocupar, pois a parte que menciona gênero está na formação dos profissionais da educação.	A FAVOR
3	ALEX SANDER PORFÍRIO	CONSELHO ESTADUAL LGBT	Salienta que não foi o movimento que criou, mas está aberto a qualquer debate. Diz que também é cristão e a favor da diversidade.	NEUTRO
4	MIGUEL NAGIB	ESCOLA SEM PARTIDO	O advogado expressa seu repúdio a ideologia de gênero nas escolas. Mostra uma cartilha que teria sido distribuída nas escolas	

			municipais de Pernambuco e fala, a partir de argumentos jurídicos, que o estado não deve se intrometer na educação moral dos filhos.	CONTRA
5	SILVÂNIO BARBOSA	VEREADOR – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).	Fala que é a favor da diversidade sexual, desde que o respeito mútuo esteja sempre em primeiro lugar. É contra em respeito os valores cristãos da família.	CONTRA
6	DAVI DAVINO	VEREADOR – Partido Progressista (PP).	Discorre como devemos tratar as nossas crianças, enquanto crianças que são de fato e a discussão de gênero desrespeita a condição das crianças.	CONTRA
7	EDUARDO CANUTO	VEREADOR PSDB	Diz ser a favor da família e contra a Ideologia de Gênero e como pai e avô, reforça seu pensamento, que quem deve educar as crianças sobre sexualidade é a própria família. Destaca que o papel da escola e do poder público é escolarizar.	CONTRA
8	WILSON JR.	VEREADOR – Partido Democrático Trabalhista (PDT)	Fala da polêmica causada pelo tema Ideologia de Gênero e ratifica seu posicionamento ao afirmar que é contra qualquer cartinha ou orientação pedagógica que venha antecipar e ferir o direito das famílias sobre a educação sexual e moral dos seus próprios filhos.	CONTRA
9	LUIZ CARLOS	VEREADOR – Democratas (DEM)	O parlamentar se diz preocupado, no que se trata ao tema em questão, sendo contra a Ideologia de Gênero. Fala ser a favor dos valores da família e dos ensinamentos cristãos.	CONTRA
10	SILVIO CAMELO	VEREADOR Partido Verde (PV)	O parlamentar se posiciona como pai que preza a família e os ensinamentos cristãos, onde os ensinamentos sexuais as crianças cabem à família.	CONTRA
11	GALBA NOVAIS NETTO	VEREADOR PMDB	Se posiciona contra a Ideologia de Gênero, onde não se pode furtar dos pais o direito de educar seus filhos e devemos manter os valores das famílias e as	CONTRA

			orientações religiosas.	
12	FRANCISCO HOLLANDA FILHO	VEREADOR PP	Discorre sobre o tema que foi rapidamente motivo de discussão em nossa sociedade pela disseminação do mesmo nas redes sociais. Deixa claro seu posicionamento contra a qualquer ideia nesse sentido, pois as famílias não têm que ter a intromissão do estado na educação sexual de suas crianças.	CONTRA
13	SIVANIA BARBOSA	VEREADOR – Partido Republicano Brasileiro (PRB)	Segundo a vereadora, a ideologia de gênero é uma proposta que não cabe no Plano Municipal de Educação nem estadual ou Federal, onde registra seu posicionamento contra a esse modelo nas escolas e precisamos defender o direito à educação e o respeito à família.	CONTRA
14	PASTOR MARCELO GOUVEIA	VEREADOR PRB	O vereador se posiciona totalmente contra a esse modelo de educação e como pai, cristão e defensor da família não pode se furtar em manifestar sua indignação ao tema, fala que a escola deve somente ensinar e a família é quem educa.	CONTRA
15	SÔNIA MORAIS	DIRETORA DE ENSINO DA SEMED	Desmente o boato da cartilha citada, onde a mesma causou toda essa comoção. Em seguida fala do Plano Municipal de Educação que ainda está sendo revisado ao tempo que esclarece que todo material pedagógico passa por uma análise.	NEUTRO
16	HUGO WANDERLEY	UVE-AL (União dos Vereadores de Alagoas)	Fala que a entidade já se fechou contrário à inclusão do termo Ideologia de Gênero, onde também foi procurado por outros parlamentares que também se mostraram contrário, aonde vai ser uma luta em todos os municípios Alagoanos para que o mesmo não aconteça com o Plano Estadual de educação, ou seja, que o modelo também não faça parte do projeto	CONTRA

17	LEONARDO DIAS	ASSOCIAÇÃO PROTEJAM NOSSOS FILHOS	Demonstra seu descontentamento sobre o tema em debate. Pois a escola não deve discutir o tema com crianças.	CONTRA
18	MARCELO BELTRAO	AMA (Associação dos Municípios Alagoanos)	Faz um breve relato sobre o tema ao tempo que fala que muitos gostariam que a escola participasse mais da educação e que formasse o cidadão para enfrentar o mundo real e não a discussões desnecessárias.	CONTRA
19	ROBERTA BONFIM	MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL	Indaga sobre o porquê que o Plano ainda não foi entregue com a revisão do mesmo, onde o mesmo e suas propostas devem ser de conhecimento de todos os envolvidos e a sociedade.	NEUTRA
20	PADRE JOSÉ EDUARDO	DIOCESE DE OSACO-SP	O padre fala que existem interesse de alguns que não queriam a sociedade esclarecida sobre o assunto. Salienta que a ideologia de gênero será negada pela família brasileira em todos lugares.	CONTRA
21	JAILTON LIMA	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	Destaca que o Plano é um trabalho realizado em conjunto com vários segmentos do setor e não existe a hipótese de ele ser aprovado sem ser discutido com a sociedade.	NEUTRO
22	FERNANDA MARTINELLE	Ordem dos Advogados do Brasil – OAB	Cita a Legislação Brasileira e temos que ter a consciência de não atropelar a mesma. Também afirma que para uma discussão temos que ter conhecimento do Plano e o que consta efetivamente no mesmo, para que não sejam criadas injustiças.	NEUTRA
23	ELVIRA BARRETO	UFAL	Corroborar com o tema em questão e espera que a audiência com opiniões diversas ao tema, seja resolvida e se dirimam todos os questionamentos, na conclusão do plano.	A FAVOR
24	ROBERTO BONFIM	PROCURADOR	Fala categoricamente que dentro deste debate, está faltando transparências a respeito do Plano. Diz que com a falta de informações devidas não se pode identificar de forma expressa e nem tão pouco	NEUTRO

			poder fazer uma análise e um posicionamento coerente e responsável sobre a questão.	
25	FERNANDO DO VILLAGE	LÍDER COMUNITÁRIO	Diz que se for o abordado em sala de aula o assunto da forma que está nos panfletos retirará seus filhos das aulas.	CONTRA
26	MIDIAM	POPULAR	Diz que não se deve colocar “orientação sexual” ou “ideologia de gênero”, pois haveria “brecha” para abordar em sala de aula a zoofilia. Diz que o estado deve deixar os pais educarem os seus filhos.	CONTRA
27	JULIANO BONFIM	PSICÓLOGO	Fala que é pesquisador da temática de gênero. Sustenta que a grande evasão da comunidade LGBT está relacionada ao não conhecimento dos profissionais de educação sobre a temática. Diz contra o que estão chamando de ideologia de gênero.	A FAVOR
28	LUCIANE ARAÚJO	REPRESENTANTE DO DCE E DA ANEL.	Contesta os argumentos religiosos sobre a temática e salienta a importância da discussão de gênero para a sociedade.	A FAVOR
29	JUNIOR ARAÚJO	ESTUDANTE	Contesta o posicionamento de pessoas que distorceram o objetivo das discussões na escola. Diz que a escola não vai ser ensinado como ser gay, lésbicas etc. pois, na verdade vão aprender a respeitar a diversidade	A FAVOR
30	WELSON LIMA	ESTUDANTE	Fala de sua experiência frustrante na escola, onde foi reprimido por ser homossexual.	A FAVOR
31	NATÁLIA MELO	ESTUDANTE	Questiona a estrutura precária do apoio a mulher e aos LGBTs no estado e no município. Diz que se deve entrar na escola a discussão de gênero.	A FAVOR
32	VALÉRIA VANESSA	UFAL – PSICÓLOGA	Fala da importância do debate dentro da sociedade marcada pela heteronormatividade. Diz que atrapalha o trabalho nas escolas a retirada do debate de gênero.	A FAVOR

33	MARIA SANDRA	COMUNIDADE CATÓLICA	Diz que é contra a ideologia de gênero. Diz que faz trabalho social e pratica o respeito ao ser humano em suas ações sociais.	CONTRA
34	JOSSAN LEITE	MOVIMENTO BRASIL LIVRE – MBL.	Diz que o movimento Brasil tem o intuito de discutir a sociedade. Diz que a discussão não só em relação do panfleto, mas a ideologia existe.	CONTRA
35	NILDO CORREIA	GRUPO GAY DE ALAGOAS – GGAL.	Diz que é contra a ideologia de gênero, mas que é a favor da discussão sobre gênero e igualdade nas escolas. Adverte que estará representando na justiça para investigar quem está por trás da cartilha falsa sobre o assunto. Fala que acha estranho se discutir algo que não está dentro do PME e do PNE e do PEE.	A FAVOR
36	RONALDO PIRES	GRUPO GAY DO TABULEIRO	Diz que não apoia a cartilha e diz que isso não existe no PLANO, que só existe na internet.	A FAVOR
37	ADEMAR SOLON	PASTORAL FAMILIAR	Fala que a escola deve discutir os problemas: drogas é um problema, LGBT não. A escola, salienta, não local de discussão, a escola precisa formar a cultura, a sociologia e a ciência.	CONTRA
38	FELIPE SALLES	CIENTISTA SOCIAL	Diz que o fato, as crianças pelas famílias são criadas a partir do direcionamento de que o normal é ser ou homem ou mulher. A Salienta que a heteronormatividade prejudica as outras formas de relacionamentos.	A FAVOR
39	SANDRO CAMELO	POPULAR	Diz que a heteronormatividade está baseada no sexo. É normal ser hétero. E a ideologia de gênero é uma hipótese científica.	CONTRA
40	ANDRÉ NORMANDE	PROFESSOR DA UFAL – BIÓLOGO	Não há como discutir o plano pois ele não está pronto. Diz que a condição do professor na sala de aula, mesmo que calcada na não reprodução de ideologias, deve fazer críticas e que a discussão de gênero é necessária.	A FAVOR

41	PAULO TIAGO	POPULAR	Destaca que gênero tem vários significados e, portanto, não deveria discutir algo que não se tem consenso científico.	CONTRA
42	JOSÉ AGEU	LIDER COMUNITÁRIO	Diz que tem 62 anos de idade e é homossexual. Se a escola e a família se omitirem da discussão só quem perde é a sociedade.	NEUTRO
43	WANDERSON VALÊNCIO	REPRESENTANTE DAS ESCOLAS PRIVADAS	Diz que a entidade luta por um plano educacional democrático. As escolas privadas prezam pela criticidade, e boa educação.	NEUTRO
44	RONALDO LUZ	VEREADOR PMDB	O vereador fala como médico, e diz que nunca fez parto em um homem. Completa que devemos combater sempre a ideologia de gênero. Principalmente na educação sexual que é um direito da família constitucional e sagrado.	CONTRA
45	CLEBER COSTA	VEREADOR PP	O vereador fala da confusão que foi feita com o termo no plano sobre a diversidade e diferencia o item diversidade e a “ideologia de gênero”.	NEUTRO
46	DEP. CHICO FILHO	PP	Salienta que a discussão está polarizada. Se diz cristão e defende ao invés do extremo prefere o meio termo. Fala que nossa sociedade não está preparada para isso.	CONTRA
47	DEP. DUDU HOLANDA	Partido Social Democrático (PSD).	O deputado se diz assustado e chama a todas as câmaras municipais para barrar a ideologia de gênero nos planos educacionais.	CONTRA
48	DEP. CARIMBÃO JUNIOR	Partido Humanista da Solidariedade (PHS)	Fala do não conhecimento das câmaras dos demais municípios e pede para os vereadores retirarem a palavra ideologia de gênero que é mais importante discutir a família.	CONTRA
49	DEP. GALBA NOVAIS	PRB	Destaca que existem discussões mais importantes do que da ideologia de gênero na escola e que a está com a maioria da população brasileira.	CONTRA
50	DEP. RODRIGO CUNHA	PSDB	Chama a atenção de que ninguém gostaria que as cartilhas que circularam até os grupos LGBTs não iriam concordar. Deveríamos nos	

			preocupar com a evasão e trabalhar com a preparação dos profissionais de educação para saber lidar com situações de discriminação.	CONTRA
51	DEP. GILVAN BARROS	PSDB	Diz que é contra a ideologia de gênero, em respeito aos valores da família.	CONTRA
52	WELTON ROBERTO	ADVOGADO CRIMINALISTA	Começa a sua fala com uma citação da bíblia. A ideologia de gênero, segundo ele, não está no plano municipal. Critica e diz que o plano deve ser feito para todas as famílias.	A FAVOR

Na tabela acima, estão dispostas as informações dos participantes que tiveram direito à fala. A audiência não tinha caráter decisivo sobre a temática em questão, não estava sendo votado nada acerca do PME/15, o objetivo da sessão era informar a comunidade sobre a temática. Apesar disso, as pessoas que ali falaram se diziam “a favor” ou “contra” a “ideologia de gênero”. Não fica claro se estavam falando sobre a mesma coisa, uma vez que os que se diziam “contra” se referiam a “ideologia de gênero”, ou seja, se referiam àquilo que tiveram acesso pelas cartilhas explicativas que continham pornografia infantil. Os que se diziam “a favor” se referiam, a partir de suas falas, ao “respeito à diversidade”. Os discursos que representam “neutralidade” vinham de participantes envolvidos com o poder público, afirmavam que estavam na audiência para acompanhar com que transparência o tema era tratado (OAB, Ministério Público Federal, Procurador, SEMED), de LGBTs, do representante das escolas privadas, e o vereador Cleber Costa (do Partido Progressista).

Os indivíduos participantes que se posicionaram *contra* a discussão de gênero nas escolas convergiam em seus discursos quando apontavam ser a favor da família. Notadamente, a maior parte das pessoas que se posicionaram contra pertenciam a grupos religiosos, e vereadores que evocavam a família e suas respectivas igrejas. A “moral familiar”, à “família cristã”, por ser “pai e cristão”, foram os termos evocados na justificação de suas posições acerca da discussão de gênero. O objetivo desses que se posicionavam contra é a retirada de “gênero” do PME, uma vez que neste contexto representa uma afronta às famílias, como aponta uma das falas do deputado estadual Carimbão Jr.:

[...] a minha preocupação é como parlamentar, como pai, como família [...] eu sou contra a ideologia de gênero. Gostaria, se possível, os vereadores

retirassem a palavra “ideologia de gênero”, pois daí vai ser mandado para Assembleia [legislativa] e também nós vamos discutir na Assembleia. (Grifo meu).

Os deputados estaduais também estiveram na audiência manifestando os seus posicionamentos. Na fala do dep. Carimbão Jr. notamos um endereçamento aos vereadores, no qual sugere a retirada do termo “ideologia de gênero” do PME. Entretanto, o PME não estava pronto e não consta taxativamente a palavra “ideologia de gênero” no mesmo, discutia-se, então, algo inexistente no PME, mas com vistas a não o haver. O representante da pastoral familiar, Ademar Solon, dá seu ponto de vista acerca das competências da escola.

A questão da ciência que a escola deve pregar, como também tem os problemas totais da sociedade. Problema que não é problema. Vamo’ discutir: a droga é problema, LGBT não é problema. Agora que a gente tem que entender, que a escola não é papel e nem é local de discussão, discussão é aqui [na câmara], discussão é no congresso [nacional].

A fala de Ademar salienta que a discussão não deve fazer parte da escola. Para ele a discussão só deve permear o espaço público, retirando-a do espaço escolar. O PME é construído, especialmente, para o âmbito público, ou seja, para a educação escolar, contraditoriamente, a concepção de Ademar não inclui a escola neste espaço. Esses discursos se contrapõem aos discursos a favor da discussão de gênero nas escolas, principalmente, no que tange as atribuições da escola e em relação aos objetivos da discussão de gênero.

Dentro dos discursos *a favor* da discussão de gênero encontramos elementos divergentes quando comparamos ao conteúdo dos discursadores contra. Este grupo foi composto, em menor parte, por integrantes do movimento LGBT, membros da UFAL, em maior parte (estudantes e professores) e um advogado criminalista. O termo “respeito à diversidade” aparece como o mais utilizado para justificar a plausibilidade da discussão de gênero nas escolas. O discurso de um cientista social, Felipe Sales, aborda o objetivo da discussão de gênero nas escolas.

O que se pretende com a discussão dentro das escolas de diversidade sexual, é de dizer: olha, isso é normal, as diferenças existem! O que não se está querendo dizer aqui é que o estado, a partir da educação, vai orientar os seus filhos [...] acho que vocês imaginam que o estado tá’ querendo que seus filhos sejam homossexuais.

A fala de Felipe vai de encontro ao que demanda o Plano Nacional de Educação. A concepção sobre a discussão de gênero que ele traz em seu discurso corrobora as falas dos demais acerca da temática. No entanto, a fala do advogado criminalista, Welton Roberto, se fundamenta dentro do escopo da “educação inclusiva”.

Eu gostaria de ter uma escola inclusiva, uma escola que tivesse espaço de inclusão para debater tudo! Vocês realmente acham que a escola vai ensinar uma criança a ser homossexual, heterossexual? Não vai! Não está isso no Plano. Agora, excluir no Plano Municipal a discussão [...] por que os senhores não concordam com “x”, “y”, “z”... Os senhores estão discutindo algo que não existe!

O advogado criminalista chama atenção em sua fala alertando sobre a retirada da discussão de gênero nas escolas. Sua fala foi preenchida por muitas vaias, ele continua e questiona, em outro momento, se os pais falam sobre sexualidade e indaga se a escola se tornar de tempo integral em que momento os pais conversariam com seus filhos.

Os participantes da audiência que se posicionaram *neutros* em relação a discussão de gênero tem composição mista. Este grupo possui em sua maioria agentes de estado (ministério público, procuradoria), pessoas da SEMED, seguidos pelo representante das escolas particulares, por um líder comunitário, um vereador e o presidente do conselho estadual LGBT de Alagoas. Se trata de um pequeno grupo, mas heterogêneo, diferindo em relação aos outros dois grupos: os *contra*, grupo composto principalmente por vereadores e deputados com algum vínculo religioso e os *a favor*, composto em sua maioria por indivíduos ligados à UFAL.

O vereador Cleber costa (PP) fala sobre sua posição neutra no debate. O vereador de uma confusão que foi feita com o termo “identidade de gênero”, segundo ele que teve início no Congresso Nacional, na Câmara de Deputados.

Diante dessa brecha que foi criada [dentro do Plano Nacional de Educação] (diversidade sexual, etnia, ideologia de gênero, sexismo...) então evidentemente, lá no Congresso Nacional se procurou colocar coisas dentro do Plano que não contempla’ a sociedade brasileira. Nós não queremos, evidentemente, que tinha nenhuma cartilha nas escolas ensinando a criancinha a se masturbar. Agora, não há necessidade de se criar a celeuma, por que coisas inverídicas são colocadas. Diversidade sexual é uma coisa, ideologia de gênero é outra totalmente diferente.

Seu discurso segue tranquilo, sem muitas reações dos presentes. Acima, o vereador tenta explicitar a “celeuma”, dentro da qual, o debate estava sendo tomado. As mentiras que circularam acerca do tema, a confusão de ideias e de objetivos, segundo Cleber Costa, não cooperam com o debate. Ele encerra sua fala dizendo que o item “diversidade de gênero” se refere à formação dos profissionais da educação e completa.

São esses pontos que a gente deve brigar por uma sociedade melhor, com a emancipação de nossos direitos. Nada do que se falou aqui existe no Plano Nacional [de educação]!

No final de sua fala, o vereador Cleber Costa indica que a intenção de sua fala foi

esclarecer a confusão que se criou sobre a temática da diversidade sexual na escola, mas não se posiciona contra ou a favor. No mesmo tom, o discurso de Jailton Lima, Presidente do Conselho Municipal de Educação, destaca o papel da SEMED no contexto do debate e destaca que não existe hipótese do PME ser aprovado sem passar por discussões públicas.

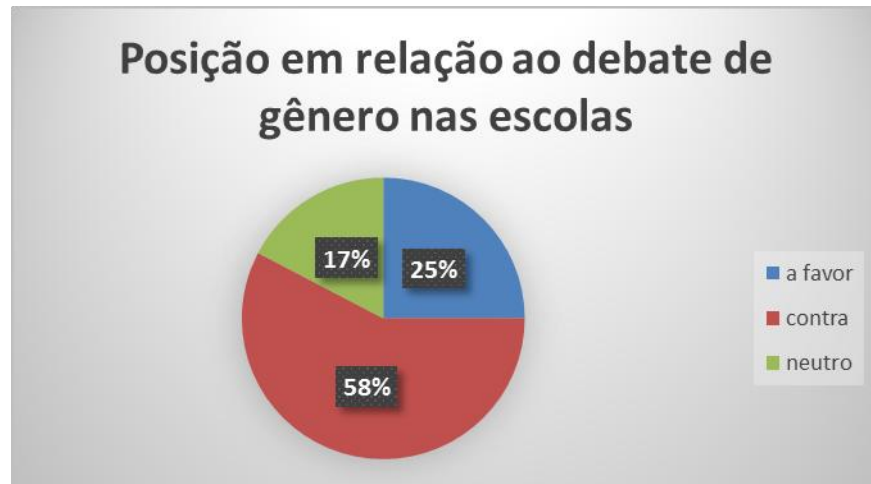
Esta “ideologia de gênero” tão discutida aqui e tão propalada e argumentada pra comissão que elabora o PME composta pela sociedade civil organizada é, um tema até a bem pouco tempo, estranho. É tema que não existe no PME.

Jailton fez parte, na época das discussões, da comissão financeira para o PME. Fala como alguém que conhece os trâmites burocráticos necessários para a aprovação do documento. Como ilustra seu discurso acima, o conselho estadual, segundo Jailton, preza por transparência. E dá o ponto de vista do conselho estadual acerca do debate.

Então o que é que nos parece? Infelizmente, os senhores e muitas pessoas estão sendo levadas ao equívoco, em relação ao PME, que ninguém conhece o texto. E digo mais, eu estou presidindo o conselho municipal de educação e estou na comissão e eu não conheço o texto em sua integralidade, sabe porquê? O plano é debatido por eixo [...] não há pretensão dos professores, da sociedade que discute o PME em incluir qualquer ideologia perniciosa à sociedade e à família brasileira.

Apesar de Jailton Lima querer esclarecer o posicionamento do Conselho Municipal de Educação sobre a intenção do PME, seu discurso segue acompanhado por vaias. O representante do Conselho não se posicionou em relação à temática, justificou, apenas, que a temática de gênero é uma demanda do PNE. Os discursos *neutros*, foram assim caracterizados por se tratarem de narrativas técnicas acerca da discussão de gênero. Os posicionamentos dos participantes soaram de forma complexa, uma vez que lhes era atribuído ser “a favor” ou “contra”, não se sabia se a referência em relação ao “debate de gênero” se referia à “ideologia” ou a “diversidade” na escola.

Para facilitar a compreensão do sentido da palavra, sistematizamos a partir do posicionamento de quem se referia ao termo, da seguinte forma: a palavra “gênero” neste cenário obteve, ao menos, duas acepções (1) a de ser *danoso à uma certa moral familiar* e (2) de ser *diálogo sobre a diversidade*. Logo, quem fosse a favor do debate de “gênero” nas escolas era contra a moral familiar e quem fosse contra ao debate de “gênero” era contra a diversidade.



O cenário de posições está representado no gráfico acima. Dos que falaram, 58% (30 pessoas) se disseram contra, 25% (13 pessoas) a favor e 17% (9 pessoas) adotaram postura neutra, totalizando 52 pessoas.

Para aprofundarmos nossa análise, nos concentraremos em três discursos: o discurso do vereador proponente da audiência, Dudu Ronalsa (PSDB); discurso da vereadora Heloísa Helena (PSOL) e o discurso do representante do Conselho Estadual LGBT, Alex Sander. A escolha desses discursos se dá por serem os mais substancialmente elaborados em relação ao tema e por se destacarem representando sinteticamente o arcabouço argumentativo dos demais oradores. Estão citados, também, os discursos de outros participantes como forma de expressar nuances entre as falas dos participantes. Portanto, o tratamento dado a esses documentos será qualitativo.

O início da sessão teve como primeiro a falar o vereador Dudu Ronalsa (PSDB). O parlamentar inicia a sessão agradecendo às pessoas presentes e declarando ser “pai e cristão [...] a favor dos valores da família”. Ele explica o motivo da audiência:

Fui procurado por amigos, colocando a preocupação do tema de “ideologia de gênero” no plano municipal e até no plano federal. No plano federal ele foi evitado pelo congresso (...) E eu quero deixar claro, primeiramente, que não é questão de preconceito até por que cada um tem o direito de fazer o que quer da vida. Agora, a gente sabe que o nosso plano de educação tanto o municipal e eu vou estender a todos os planos, a gente devia ter outro foco. A evasão escolar, a falta de estrutura, a capacitação e a valorização dos professores... então, é... eu só queria dizer, mas uma vez, reafirmar que não é questão de preconceito é de preocupação.

O vereador fala da votação do PNE/14, onde foi suprimida a menção de “gênero”, considerando que gênero no PME é um “foco”, entretanto, o direcionamento dos planos

educacionais é abrangente, não somente objetivando gênero. O vereador julga que há discussões mais importantes e urgentes. Seu discurso sobre a educação demonstra sua percepção sobre a relação do estado com as escolas:

Acho que a gente, teria que trabalhar prevenção a orientação das crianças por que a professora Ana Deyse, ela foi muito feliz, quando ela disse, nisso numa reunião que tava eu e a vereadora Silvana [Barbosa], explicando que *a quantidade de crianças que tá sendo mãe na adolescência ela é muito alta e isso é preocupante, isso é um fato*. Até por que a evolução no mundo tá de um jeito que, infelizmente, os valores tão acabando... a evolução tá chegando e os valores tão acabando. (Grifos meus).

Para o vereador, não existe relação entre a discussão de gênero e a gravidez “precoce”. Antecipar a construção da “gravidez na adolescência” enquanto um “problema” singular afastado de questões sociais e de gênero limita a compreensão da complexidade que está envolvida a problemática. Heilborn et al. (2002) aponta, em uma pesquisa socioantropológica, que fatores sociológicos, tais como, classe social e gênero, estão envolvidos na construção do fenômeno da “gravidez precoce”. A pesquisa analisou trajetórias de rapazes e moças vindos de classes sociais distintas, percebeu-se que as dinâmicas de como se experimenta a “gravidez na adolescência” têm características heterogêneas. As questões de gênero se mostram importantes para a compreensão da temática, uma vez que estas questões extrapolam os limites generalizantes de “classe social”.

O vereador conclui que a inimiga dos “valores” é a “evolução”, na qual um não acompanha o outro, ou seja, a os “valores” ficariam sempre atrás do que o vereador chama de “evolução”. Há uma relação confusa entre o que estava no PME/10 sobre a discussão de gênero e o discurso do parlamentar, a seu ver o PME/10 não dava foco àquilo que ele acha importante, ou que discutir gênero gera, necessariamente, a exclusão de todos os outros temas importantes à educação. Em sua fala, parece que a discussão de gênero na escola tende mais a tolher a temática da diversidade, ao invés de complementá-la:

Quero repetir para vocês, para as pessoas que pensam a favor da ideologia de gênero eu respeito eu tenho minha opinião eu acho que tem que ter, tem que ter sim a preocupação, tem que ter o respeito. Eu sei que teve crianças, que teve alunos que já apanharam, já foram espancados, ne?! A gente sabe de tudo isso, agora isso existe desde a construção do mundo, não foi de agora não e não adianta a gente colocar alguns pontos que no lugar de ajudar pode atrapalhar, [pensando] que vai ajudar a prevenção da discriminação.

Embora Dudu Ronalsa considere a discriminação algo ruim à sociedade, nesta audiência, ele não oferece medidas de enfrentamento. A frente discursiva do parlamentar

segue fazendo seus apontamentos sobre a família:

O papel da família, esse sim tem que ser respeitado, o ensino tanto é o estado, o município e a escola privada que tem que nos dar os, nos oferecer, mas a educação a gente não pode abrir mão, independente, e eu quero deixar claro, eu tenho minha religião, sou católico e não vou negar, a gente não pode abrir mão dos conceitos da família

“Gênero” é contrário aos valores da família, sendo assim, a família com “valores” deve se opor a “ideologia de gênero”. O ensino escolar deve, segundo o vereador, ser ofertado de acordo com os preceitos/valores da família, não devendo “abrir mão” dela, isto é, quem defende “gênero” não está com a família. O parlamentar finalizou seu discurso bradando “não à ideologia de gênero”, grito ovacionado pela da maioria das pessoas presentes.

Esses parlamentares municipais discursaram pontuando serem “a favor dos valores da igreja e da família”, logo, concluíam, diziam-se contra a “ideologia de gênero”. Essa frente discursiva tem elementos peculiares, pois posicionam a categoria “gênero” enquanto antônimo da categoria “família”. Ainda podemos questionar sobre qual família estão falando, tendo em vista a diversidade de arranjos familiares formados por toda sociedade. Mesmo se eles estiverem se referindo a um padrão heteronormativo de família em que este se configuraria enquanto uma suposta maioria política, ainda assim passam longe da definição de democracia contemporânea que, terminologicamente, não tem relação com um “governo da maioria” submetedora de minorias.

No decorrer da sessão, o representante do MPF questiona se o conteúdo do PME foi divulgado a todos os envolvidos no debate. Discorre pontuando que o documento em questão, naquela oportunidade, não havia sido concluído e nem revisado pela SEMED, ou seja, para o representante do MPF a discussão sem o documento revisado seguia um processo atípico na câmara legislativa e, desta forma, não haveria no debate coerência e transparência necessárias para o processo. Salientou, também, que haveria averiguações sobre a cartilha que estava sendo divulgada com informações falsas sobre a discussão de gênero na escola.

Dos quinze vereadores que discursaram, apenas a vereadora Heloísa Helena (PSOL) tratou de fato do PME, os demais se limitaram a argumentar contra “ideologia de gênero” sem fazer referência ao PME. A vereadora foi pontual em relação ao PME. Ela se posiciona favorável a discussão de gênero como estava no plano e discorre sobre sua visão a respeito dele:

O Plano Municipal de Educação que temos... O municipal! Eu não estou falando de internet, não estou falando do que pensa personalidade política

ái...! Eu estou falando do Plano! Do Papel! O Plano Municipal de Educação, que tem quase duzentas páginas – infelizmente, se as pessoas tivessem lido iam ver coisas importantíssimas aqui sobre a evasão escolar, sobre a cobertura cem por cento da educação infantil. Ele tem uma página e meia falando sobre diversidade sexual e falando sobre diversidade religiosa e falando sobre a [discriminação] racial (...)

Neste momento, há uma exaltação por parte daqueles que são a favor da discussão de gênero. Até aquele momento, vereadores contra a proposta em questão não tinham citado o PME, se referiam a “ideologia de gênero”, mas não citavam onde ela estava no PME. Antes da vereadora Heloísa Helena iniciar suas colocações, a discussão se limitava a construir uma espécie de espantalho fundamentado no medo, formulavam-se imagens totalmente negativas do “futuro das crianças” pela “imposição da ideologia de gênero”. Está pontuado no próprio PME/15 que o objetivo da discussão de gênero é respeitar a diversidade sexual e étnico-racial preparando, principalmente, o professor para não-discriminação e não reprodução dos estereótipos de gênero.

O discurso da vereadora continua, ela tenta explicar a ideia de gênero.

Identidade de gênero é uma coisa, não é orientação sexual. **Identidade de gênero é mesmo, é masculino e feminino** – fora os casos onde a questão psíquica não corresponde... e orientação sexual é outra coisa. (Grifos meus).

Quando a parlamentar municipal tenta diferenciar gênero de sexo ela pontua que são “coisas” diferentes. A compreensão de sexo e gênero, dentro do senso comum, se revela um domínio idiossincrático marcado principalmente por sentenças biologizantes. No campo acadêmico, inicialmente, o binômio sexo/gênero tinham concepções divergentes dentro da teoria *queer*; sexo foi considerado enquanto domínio biológico (masculino/feminino), gênero era a construção social do ser homem e ser mulher. Essa definição fundamentou as teorias feministas até meados de 1980 (RODRIGUES, 2005). Após esse período o binômio sexo/gênero começou a ser problematizado.

A noção de sexo foi dominada pelos saberes da medicina, da psiquiatria e da psicologia por séculos. Esses saberes apontavam que sexo e gênero estava designado ou ao plano fisiológico ou ao plano psicológico, tratando gênero a partir de uma perspectiva estática, formulando o que Rubin (2003) chama de “essencialismo sexual” incorporado no saber popular e que vê o sexo como imutável e a-histórico.

Na audiência, a percepção da vereadora Heloísa Helena sobre o PME e a discussão de gênero se aprofunda. Agora, a parlamentar tenta diferenciar o que está no plano em relação ao que foi difundido nas cartilhas:

O plano ele tá aqui dizendo que os trabalhadores de educação, independente da posição que tenham (professor, merendeira, auxiliar de sala...) independente da posição que ele tenha, ele tem que respeitar! Respeitar a religião, respeitar a cor da pele e respeitar a orientação sexual é isso que tá aqui dizendo! Não tá se centralizando numa única coisa não. Eu fico impressionada com isso! O que tem aqui dizendo é respeito à diversidade para os trabalhadores, não tá dizendo que vai ensinar menino a fazer isso não!

O trecho supracitado da vereadora Heloísa Helena tenta esclarecer sobre as polêmicas cartilhas, que alertavam acerca da discussão de gênero nas escolas. Em de seus trechos a cartilha dava conta de que se ensinaria nas escolas às crianças que elas “não tinham sexo e não eram meninos ou meninas” só no decorrer de suas vidas eles deveriam inventar um gênero próprio. Para a vereadora, não é bem assim. Ela procura explicar ao plenário qual o direcionamento das discussões de gênero nas escolas:

A discussão de gênero é assim: Não pode o menino por ter um gesto mais delicado ele já passar a ser esculhambado, que conversa é essa?! Nem sempre a cor de roupa que você usa, a cor que você gosta são valores culturais que estabelecem culturalmente: menininho é azulzinho e menininha é cor de rosa, menininho vai pra rua trabalhar e menininha fica em casa pra cozinhar? Não! Menininho tem que tá na rua trabalhando, e menininho pode tá em casa cuidando dos filhos e cozinhando isso não tem nada a ver com orientação sexual.

Na medida em que a parlamentar falava com veemência, grupos contrários à sua fala a vaiavam e se ouviam ousados “maluca!” do plenário. Taxar e a tentativa de neutralizar o discurso, a partir de “rejeição”, como aponta Foucault (1996), era uma atribuição reservada aos loucos na idade média, pois esses se afastam da razão. Dessa forma, anula-se a palavra do interlocutor, pois não pode “autenticar um ato” vindo da condição a ele imposta.

O representante do Conselho Estadual LGBT, se fez presente na audiência. Alex Sander Porfírio é presidente do Conselho Estadual de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBTs de Maceió. Alex começa fazendo um relato de sua inserção na escola até sua vida profissional.

Na minha parte profissional, sou professor de economia em uma universidade particular, sou professor estadual e sou professor municipal, na área de matemática e ciências econômicas. Na minha vida, eu tive dificuldade de dizer o que eu sou, e das pessoas quererem falar por mim, o que eu sinto, o que eu devo fazer e como devo me comportar. Desde criança, eu não sabia o que é ser gay, ou como ser ‘viado’ (como me chamavam), por que eu tinha trejeitos. E nenhum dos meus professores me protegiam, eu tinha 6, 4, 5 anos de idade.

A coerção simbólica narrada por Alexandre, onde os indivíduos homens devem ter comportamento determinado faz parte de um universo de estruturas estruturantes (BOURDIEU, 2001). O poder simbólico constrói a realidade estabelecendo uma ordem de representação e interação com o universo social e a concepção da sexualidade ou da expressão dela no mundo social está marcada profundamente por uma estrutura estruturante, neste caso à heteronormatividade. Alex Sander continua e pontua sua experiência docente comentando sobre seu aluno gay.

Eu tenho um aluno gay em sala de aula e ele diz “eu quero ser chamado como mulher!” e os meninos ficam brincando com ele, se eu não chegar pra dizer “respeito! Ele tem o direito de ser chamado como quiser, meu amigo”. “Ah, professor ‘amiga’”, ele quer ser chamado como tal e ele deve ser chamado como tal. E é o desejo dele e ele é um adolescente. Aonde a escola está para proteger essas pessoas aqui? Onde que estão os pais para proteger alunos? Alunos lá que são gays que recebem esse bullying [...] na minha época, na década de oitenta, eu já sofria esse bullying e ninguém me ajudou, professor nenhum naquela época. Eu dou graças a Deus hoje a universidade tá debatendo com os professores e um plano que tá debatendo para [nos] proteger hoje.

A condição de Alex Sander e sua percepção sobre a sala de aula é exemplar no sentido de um plano educacional discutir e abranger “gênero”. Ele fala da situação por ele vivida nos anos oitenta, onde não se discutia e “protegia” o aluno, comparando com os dias atuais onde percebe que a universidade e a escola estão produzindo esforços para preparar professores para estas situações. O fato de seu aluno e até dele terem sido discriminados na escola foi devido a não adequação a uma “ordem” heteronormativa, divergindo de certos símbolos (de masculinidade) impostos à condição deles. Ana Luíza Profírio (2016), em sua monografia, nos apresenta que no contexto de Maceió as “brincadeiras” que envolvem gênero e sexualidade dentro da escola não são consideradas problemáticas. A postura *blasé* dos profissionais da educação deixa espaço para adentrar práticas de xingamentos, apelidos, insinuações, violência simbólica, violência física simétrica entre os estudantes. Ele ainda fala dos abusos sofridos e observa o discurso de um vereador:

Eu quando cheguei aqui que subi essas escadas eu tive medo! Da minha integridade física, por que eu estou acostumado a levar rebordosa. É muito fácil chegar vereador e “eu sou pastor e eu falo pela família” e você é um homossexual onde você não sofre nenhum bombardeio por ser homossexual!

O constrangimento sofrido por indivíduos que têm relacionamentos homoeróticos é destacado por Alex Sander no fragmento acima. Vai ao encontro de Alex Sander a fala de um popular que diz que condição de ser hétero do ponto de vista biológico é “normal”.

Atribuindo “normalidade” a elementos de um conjunto, exclui-se a plausibilidade de outros. Nesse sentido, atribuir “normalidade” a uma forma de conduta é excluir automaticamente aqueles que fogem a “normalidade” ou que acham que não se encaixam no padrão e a violência simbólica se manifesta nos olhares, nos comentários e nas “rebordosas” que Alex Sander relata.

Alex Sander diz que é a favor da discussão nas escolas sobre a diversidade. Porém, se mantém neutro em relação à discussão de “gênero”, ele afasta essa relação, pois vereadores contra discussão associavam as cartilhas com pornografia infantil ao movimento dizendo, por exemplo, “até os movimentos LGBTs são contra”.

Essa ideologia de gênero não é de responsabilidade do movimento LGBT, nós não criamos isso, nós somos contra também! Eu quero que a criança seja protegida! Eu quero que esse meu aluno lá que é gay e é uma criança seja respeitado perante os héteros.

O representante do Conselho Estadual LGBT não deseja associar a imagem do movimento, já tão maculada, com a “ideologia de gênero”.

No decorrer da audiência, outros participantes discursam. E vale destacar a configuração que os direitos humanos ganham no discurso de um advogado do movimento “Escola sem Partido”, Miguel Nagib. A participação de Nagib não se limita a votação do PME em Maceió, ele percorreu câmaras legislativas de vários municípios brasileiros e no congresso nacional²⁰. O advogado alinha seu discurso de forma combativa, destacando que professores não devem debater sobre questões que envolvam religião, política e gênero.

Eu só sei de uma coisa, isso mexe nos direitos dos pais na educação dos filhos. Acho que haverá pais que concordarão que esse assunto seja tratado, que seus filhos sejam educados dessa maneira pela escola, mas haverá pais que não concordarão. Esses pais que não concordam e que por não terem recursos são obrigados a matricularem seus filhos numa escola pública, esses pais têm direito de ser respeitados?

O advogado Miguel Nagib em sua fala segue aplaudido pela maioria dos presentes. Salienta que existe uma contradição no que tange os limites do estado em relação a educação escolar. Ele responde em seguida:

Quem diz que os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo de suas próprias convicções é um tratado internacional sobre direitos humanos assinado pelo Brasil, que tem força de lei no Brasil (...). Essa lei assegura aos pais o direito a educação religiosa e moral que

²⁰<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/523109-ESCOLA-SEM-PARTIDO-DIVIDE-OPINIOES-DURANTE-AUDIENCIA-PUBLICA.html>

esteja de acordo com suas próprias convicções.

A evocação dos direitos humanos, como já foi pontuado, se caracteriza dentro de uma trama social ambígua e muda de acordo com o contexto de qual se evoca. Nesse caso, o advogado evoca “o direito dos pais de educarem seus filhos de acordo com suas próprias convicções morais”, citando um acordo interamericano (Decreto N° 591, de 6 de julho de 1992.) onde se firmaram esses preceitos. Para se obedecer este pressuposto, segundo Miguel Nagib, deve-se excluir o debate de gênero das escolas. Entretanto, a discussão de gênero é, também, um pressuposto constitucional. Essa ambiguidade semântica nos revela que o “universalismo heteroglóssico” (RIBEIRO, 2007) se apresenta de forma complexa no plano sócio-político. O discurso de Nagib obtém adesão na medida em que se configura parte “estruturante” de uma “estrutura”, ou seja, seu discurso ganha legitimidade social, no campo simbólico, por se tratar de um “especialista” (BOURDIEU, 2001.).

O PME foi concluído no mês de agosto de 2015, no texto base constam em suas metas e estratégias a discussão de gênero. Foi mantida, só que com menos ênfase em comparação ao PME anterior, a discussão de gênero na formação continuada dos profissionais da educação, para alunos do EJA e como forma de combate à discriminação no ambiente escolar. Entretanto, apesar da determinação em manter a discussão de gênero no PME a câmara municipal de vereadores aprovou o PME com vigência 2015-2020, da seguinte forma no DOM (Diário Oficial do Município), do dia 24 de novembro, de 2015:

Art. 13. Fica estabelecido que ao tratar dos temas transversais, a educação **não poderá** estender esta interpretação as questões de gênero e comportamento de cunho sexual. (grifo meu)

Esta decisão muda por completo o texto do documento base. Excluiu-se por completo a menção de “igualdade de gênero” ou “gênero” nas metas e estratégias do PME, sendo substituído desde termos genéricos até sua a supressão. No site da SEMED²¹, encontra-se uma “Proposta de adequação do Plano Municipal de Educação, após alterações de entendimento entre os membros da Comissão da SEMED e Representantes dos Segmentos Religiosos Católicos e Evangélicos”, nessa proposta observamos já a supressão da discussão de gênero o que reverberou definitivamente para a finalização do texto do PME/15. Ignorou-se toda trajetória da construção dos DHs enquanto conquistas sociais importantes para formulação,

²¹<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/planos-de-educacao/> Acesso em: 06/06/2016

dentro da educação, de políticas públicas que beneficiariam os grupos sociais afins do debate de gênero nas escolas. Os grupos religiosos que acionaram a SEMED por meio da “proposta de adequação” cumprem papel importante, no que tange à dinâmica *estado e sociedade*. Porém, nos cabe questionar os limites da interferência de grupos religiosos dentro de pautas laicas do estado, uma vez que lançam mão de pressupostos religiosos na luta contra sua discriminação (MARIANO, 2004). Essas medidas podem incorrer em contradições no âmbito das leis que estabelecem e corroboram a discussão de gênero nas escolas (Constituição Federal, LDB e PNE).

Esta parte do trabalho procurou analisar as diferentes frentes narrativas dos principais atores políticos durante a audiência na câmara de vereadores de Maceió, do dia 19 de junho de 2015. Percebemos que (1) a divulgação da audiência foi importante para a presença de diversos grupos naquele dia; (2) não sabia-se ao certo do que os grupos pró e contra “gênero” falavam; assim, (3) a palavra “gênero” neste cenário ganhou duas acepções: a de ser *danoso moral familiar* e de ser *diálogo sobre a diversidade*, produzindo àqueles que são a contra à família e àqueles que são contra a diversidade; (4) os vereadores, nos discursos analisados, não fundamentaram suas falas a partir do PME que estava sendo revisto, com a exceção da vereadora Heloísa Helena (PSOL) e (5) a frente discursiva sobre os direitos humanos nos revela a ambiguidade de seu discurso genérico, em um contexto de disputa política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de compreender e contextualizar os discursos acerca dos direitos humanos na escola elaboramos uma reconstrução das demandas por este direito. Analisamos desde a proclamação dos direitos humanos e de sua pretensão universalista, passando pelas demandas sociais na esfera da igualdade de gênero e dos direitos sexuais. Observamos que a dinâmica desses direitos também é fruto dos protagonismos de movimentos sociais (feminista e LGBT) e da influência de organismos internacionais (ONU, UNICEF e UNESCO) através de tratados assinados pelo Estado brasileiro. É a soma desses esforços que introduz a temática dos direitos humanos e igualdade de gênero nas escolas brasileiras, um grande passo para um projeto de “educação inclusiva”.

A constatação inicial é que nas escolas brasileiras, principalmente em Maceió-AL, existe uma não aceitação de indivíduos que não reproduzem os estereótipos sexuais e de gênero dominantes. A proporção de alunos de ensino médio em rejeitar colegas homossexuais é de 44 % em relação às alunas 16,4 % e aumenta as proporções de pais que não gostariam que homossexuais fossem colega de seus filhos (ABRAMOVAY, CASTRO, SILVA. 2004). Portanto, “superar todas as formas de preconceito” é um dos pressupostos da construção de uma escola “inclusiva”. No caso dos temas de gênero e sexualidade, a escola deve promover o que entendemos como uma nova concepção de cidadania, que quer formar no plano ético indivíduos que aceitem, respeitem e compreendam a alteridade, além da formação comum da escola para o mercado de trabalho.

No primeiro capítulo, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e dois Planos Municipais de Educação (PME), da cidade de Maceió, um datando do período de 2010-2020 e o que está em vigor 2015-2025. A análise destes documentos objetivou identificar a trajetória de como o estado articulou essa nova concepção de cidadania em relação aos temas de gênero e sexualidade para a promoção da “educação inclusiva”. Notamos que essa articulação foi gradual, e dentro da escola brasileira a discussão em direitos humanos e gênero é recente. Sendo iniciada durante a votação do primeiro PNE (2014), a pauta não passou despercebida pelos congressistas da chamada “bancada evangélica” avessos a menção de “gênero” no PNE, que logo se unificaram para suprimir do texto a menção.

Para nós a *descentralização* administrativa e normativa das leis educacionais é elemento importante neste processo, pois, mesmo a temática de gênero estando presente na

LDB, ela vai minguando nas diretrizes dos documentos que sucedem (PNE, PEE e PME). A *descentralização* promove no interior dos estados e municípios novas dinâmicas na esfera estrutural e legal abrindo novos contornos para os municípios imprimirem suas particularidades nos planos educacionais. Quantificamos a menção de direitos humanos, gênero e homofobia nos Planos Municipais de Educação do ano 2010 e 2015 com o intuito de identificar quais as consequências das demandas para retirada da discussão de gênero do documento e suas mudanças.

Observamos que no PME/10 as temáticas em direitos humanos e gênero não apareciam nas diretrizes do plano, mas apareciam nos objetivos e estratégias. Na versão preliminar do PME/15 a discussão está nas diretrizes, mas não está no corpo do documento em seus objetivos e suas estratégias, sofrendo modificações e exclusões referentes às discussões de igualdade de gênero e sexualidade.

No segundo capítulo elencamos as particularidades de Maceió-AL na esfera educacional. Apesar do número menor de escolas privadas, a maioria das matrículas está concentrada nas escolas públicas estaduais e municipais. Desse modo, se torna de extrema importância para a rede pública de ensino, por atender um contingente massivo de pessoas, uma política educacional abrangente no cuidado dos aspectos dessa população principalmente no que diz respeito à diversidade sexual e igualdade de gênero. Segundo o relatório sobre violência homofóbica no Brasil, elaborado pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (2012), as taxas de violência homofóbica no estado de Alagoas são elevadas. Alagoas lidera o cenário nordestino, concentra 0.58 homicídios a cada 100 mil habitantes no estado. Além desse dado, nas escolas o bullying homofóbico é também real, podendo acontecer entre alunos (simetricamente) e partir dos professores para os alunos (assimetricamente) (BORGES et al, 2011).

Associando esses dados alarmantes com a configuração política dos PME, temos um cenário em que a discriminação e desigualdade parece se legitimar. Quando estavam asseguradas pelo PME/10, as discussões em gênero eram trabalhadas na formação continuada de professores, o que neste contexto se torna imprescindível para o cotidiano escolar enquanto arcabouço pedagógico na gestão da problemática. Claro que podemos questionar a qualidade da formação continuada. Mas no contexto atual as temáticas de direitos humanos e diversidade parecem ser necessárias para compreendermos as diversas formas do ser humano existir e se relacionar.

Partimos da concepção de que a temática de gênero e sexualidade gera polêmica por sua natureza conceitual. A *doxa* familiar e religiosa forma a visão de mundo dos indivíduos de

jeitos peculiares, enquanto as *epistemologias* das ciências humanas e sociais promovem um olhar problematizador acabando por chocar estes dois horizontes distintos, mas importantes para formação dos indivíduos. Sendo de naturezas conceituas distintas, grupos contrários a discussão de gênero na sala de aula (majoritariamente formado por associações de pais e religiosas) acionaram os vereadores acerca dos “perigos” da temática nas salas de aula de Maceió, pois, segundo esses grupos, a temática poderia induzir seus filhos à práticas reprovadas pela “família”. Enquanto que representantes do movimento LGBT e coletivos sociais defendiam que a temática de gênero poderia servir positivamente para a “educação inclusiva” e plural.

Na terceira parte do trabalho apresentamos os discursos dos participantes da audiência na câmara municipal de Maceió-AL durante a formulação do Plano Municipal de Educação, especificamente em torno da polêmica que envolveu a discussão de gênero nas escolas. A polêmica veio à câmara depois que um panfleto que denunciava a “ideologia de gênero nas escolas” que foi divulgado entre grupos de pessoas e veio reverberar nas mãos do Vereador Dudu Ronalsa (PSDB), o qual pediu a audiência. Participaram em discurso 52 pessoas, das quais 30 pessoas disseram ser *contra* o tema, 13 pessoas *a favor* e 9 pessoas optaram pela *neutralidade*. O discurso dos que diziam *contra* era desferido e fundamentavam-se a partir referências à “família”, à “moral religiosa” e viam a temática como uma afronta às crianças e às famílias. O discurso dos que diziam ser a favor girava em torno de questões relativas à diversidade e ao respeito à diferença e viam a temática como uma potencial ferramenta para democratizar a escola. O grupo dos que se posicionaram de forma neutra era formado por representantes do poder público e diziam acompanhar o processo para entender como estava sendo desenvolvi a audiência.

Os discursos dos participantes se davam de forma contraditória e controversa. Seus discursos se misturavam e uma gama confusa de sentidos acerca da discussão de gênero se formou. Isso fica evidente quando um representante do grupo LGBT de Alagoas diz que é a favor do debate de gênero, mas não era a favor a “ideologia de gênero” só que para os grupos contra, o significado dos dois soava ameaçador. Portanto, para facilitar a compreensão do sentido empregado à palavra, sistematizamos de quem se referia ao termo da seguinte forma: a palavra “gênero” neste cenário obteve, ao menos, duas acepções (1) a de ser *danoso a uma certa moral familiar* e (2) de ser *diálogo sobre a diversidade*. Logo, quem fosse a favor do debate de gênero nas escolas era contra uma moral familiar e quem fosse contra ao debate era contra a diversidade, formando assim a divergência de posicionamentos.

Ainda que tenham sido feitas as revisões e edições no PME/15 e conferido à *violência de gênero* como uma problemática social a ser superada em Maceió, a versão final o plano educacional do município foi aprovado sem a discussão de gênero para as escolas públicas e privadas junto com uma lei que reitera esta posição paradoxal. Portanto, o PME/15 e sua votação cheia de contradições semânticas sobre os direitos humanos e a discussão de gênero na escola, expressam como categorias universalizantes como a dos direitos humanos se relacionam, por um lado, com as leis e, de outro lado, com a leitura local de grupos sociais e seus posicionamentos.

Embora estando prevista na LDB, a discussão de gênero para o contexto local o direcionamento dado foi outro. A importância de gênero e direitos humanos na escola localiza-se no potencial articulador de demandas explicitadas tanto nos dados e pesquisas acerca da temática, quanto na constatação do problema em Maceió. Além disso, as salas de aulas são cotidianamente marcadas por atitudes discriminatórias à condição da mulher e dos LGBT. Brincadeiras, piadas e violência ocorrem nesses contextos, e para além do preparo dos docentes existe um componente de intervenção na realidade da escola a partir do esclarecimento envolvendo não só a turma, mas toda a comunidade escolar. Como vimos, falar de diversidade se mostrou ameaçador a certas morais, principalmente a uma moral religiosa-familiar. Os pressupostos religiosos judaico-cristão indicam uma só “realidade” sexual heterossexista, isso pode ser constatado nos discursos dos vereadores e participantes durante a audiência quando apelam para a “família” e para moral religiosa. Atitude estranha essa, pois os parlamentares legislam para toda cidade de Maceió e não somente para seus grupos familiares e associações religiosas. Para esses grupos parece ser universal esse formato de mundo e há uma espécie de “contágio”²² no ato de falar sobre diversidade, em que se pensa que falar sobre leva a tornar-se um deles.

²² ESTADÃO: “Não há justiça social com discriminação de gênero”, diz filósofa. São Paulo, 11 Setembro 2015. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,justica-social-nao-vira-sem-o-fim-da-discriminacao-de-genero--diz-pesquisadora,1760597> . Acesso em: 2 novembro 2017.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary; SILVA, Lorena. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ALMEIDA, Caroline Tenório Guedes. **Mapa da Gravidez na Adolescência em Alagoas**. Monografia para obtenção do título de bacharel em enfermagem apresentada ao Curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Orientadora, Profª Doutora Ruth França Cizino da Trindade. Maceió-Alagoas, 2015.
- ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. (Org.). **Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 61-89.
- BOBBIO, Noberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol 1. Trad. João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BORGES, Zulmira Newlands; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; OHLWEILER, Mariane Inês e BULSING, Muriel. **Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria** (Rio Grande do Sul/Brasil). *Educ. rev.* [online]. 2011, n.39, pp. 21-38. ISSN 0104-4060.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL, **Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 9 de Janeiro de 2003.
- BRASIL, **Lei 11.645, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 10 de Março de 2008.
- BRASIL, **Lei 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2 de junho de 2008.
- BRASIL, Secretária de Educação Continuada. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Org. BRANDT, Maria Elisa Almeida. Brasília: Ministério da Educação. 2007.

- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação.** *Trab. educ. saúde* [online]. 2010, vol.8, n.2, pp.185-206. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S198177462010000200002>.
- CARRARA, Sérgio. **Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo.** *Mana* [online]. 2015, vol.21, n.2, pp. 323-345. ISSN 1678- 4944.
- CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica.** *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 1998, vol.5, n.2, pp. 81-90. ISSN 1516-7313. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola.** *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , n. 25, p. 94-104, Apr. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 30 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100009>.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf
- CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf
- CUNHA, Luiz Antônio e FERNANDES, Vânia. **Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.4, pp. 849-864. Epub 31-Jul-2012. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000019>.
- DUARTE, Luiz F. D.; BARSTED, Leila; TAU- LOIS, Maria R. & GARCIA, Maria H. **Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares brasileiras.** *Revista Brasileira de Ciências.* 1993.
- FERNANDES, Florestan. **Diretrizes e bases: conciliação aberta.** *Educação e Sociedade*, Campinas, a. XI, n. 36, p. 142-147, ago. 1990.
- FISCHMANN, Roseli. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.156-167. ISSN 1809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100013>.

- FONSECA, Claudia. CARDELLO, Andrea. **Direitos Mais e Menos Humanos**. Horizontes Antropológicos. Vol. 10, 1990.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber**. 12ª ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- MARIANO, Ricardo. Liberdade Religiosa, Democracia e Cidadania. *In*: FONSECA, Claudia. TERTO, Veriano. ALVES, Caleb Farias. (Org.). **Antropologia, Diversidade e Direitos humanos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.
- PINTO, Anamelea de Campos. BARRETO, Elvira Simões. **Gênero e Diversidade no Sistema UAB: Práticas Educativas de Enfretamento da Cultura de Violência em Alagoas**. Educ. foco: Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 43-60 jul. / out. 2012.
- PINTO, J. M. R. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.
- PROFÍRIO, Ana Luíza. **“Discretos e Alarmosos” – Conflitos relacionados ao gênero e a sexualidade no cotidiano escolar**”. Monografia apresentada no curso de Graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais. Orientadora: Professora Dr^a. Nádia Elisa Meinerz. Maceió-AL, 2016.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. **Cultura, direitos humanos e poder - Mais além do império e dos humanos direitos - Por um universalismo heteroglóssico**. Rev. LA CULTURA EN LAS CRISIS LATINOAMERICANAS, 2003.
- RIOS, Roger Raupp. “Notas para o desenvolvimento de um direito democrático da sexualidade”. *IN*: RIOS, R.R. [et. al] **Em Defesa dos Direitos Sexuais**. Roger Raupp Rios (org). Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007. P. 13-38.
- RODRIGUES, Carla. **Resenha: Butler e a desconstrução do gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005
- RODRÍGUEZ, M. V. **A política de descentralização da educação na América Latina**.

Educação e Contemporaneidade: revista da FAEEBA, Salvador, BA, v. 9, n. 13, p. 109-119, jan./jun. 2000.

- RUBIN, Gayle. **Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade.** *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.
- SANTOS, Daniela Cordovil Corrêa dos. “Antropologia e Direitos Humanos no Brasil”. In Roberto Kant de Lima (org.) **Antropologia e Direitos Humanos 2** (Brasília/Rio de Janeiro/Niterói: Associação Brasileira de Antropologia, Fundação Ford e Editora da Universidade Federal Fluminense), 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **A organização da educação nacional: Sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar.** *Cad. CEDES* [online]. 2008, vol.28, n.76, pp.291-312. ISSN 1678-7110. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios.** *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.69, pp. 119-136. ISSN 1678- 4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>.
- SOUZA, Donaldo Bello de e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96.** *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2004, vol.12, n.45, pp. 925-944. ISSN 1809-4465. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>.
- VALENTE, Ivan e ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?.** *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp.96-107. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>.
- VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Sentidos da educação cidadã no Brasil.** *Educ. rev.* [online]. 2009, n.34, pp. 231-240. ISSN 1984-0411. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200014>.