



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Maíra Marins da Silva

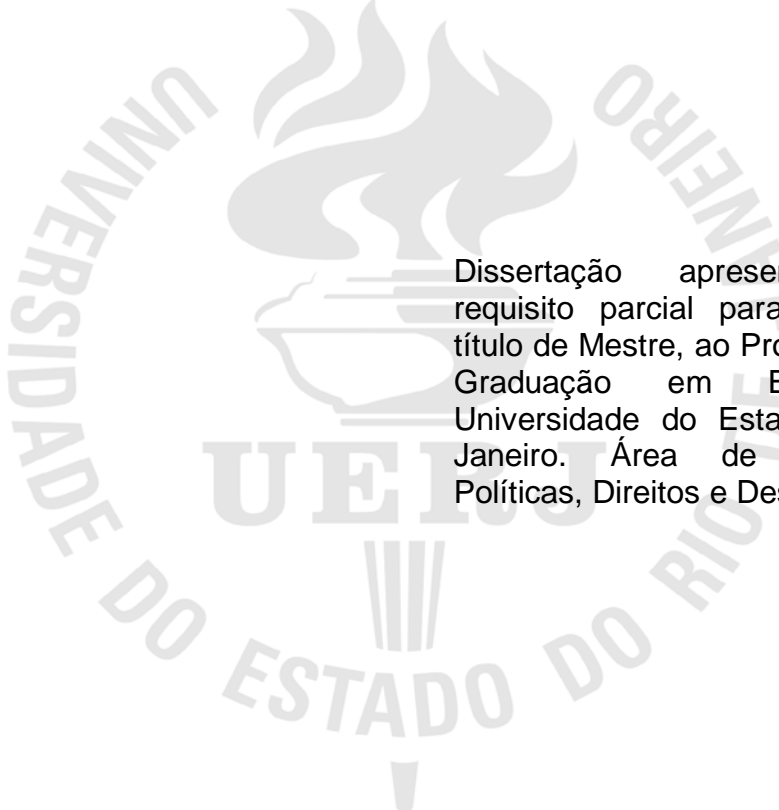
**Gêneros e sexualidades no Plano Municipal de Educação de São
Gonçalo (2015-2024): disputas, orientações, silenciamentos e
desafios**

São Gonçalo

2020

Maíra Marins da Silva

**Gêneros e sexualidades no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo
(2015-2024): disputas, orientações, silenciamentos e desafios**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda

Coorientador: Prof. Dr. José Antonio Sepulveda

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

| | |
|--------------|--|
| S586 TESE | <p>Silva, Maíra Marins da. Gêneros e sexualidades no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024) : disputas, orientações, silenciamentos e desafios / Maíra Marins da Silva. – 2020. 138f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda. Coorientador: Prof. Dr. José Antonio Sepulveda. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação – Teses. 2. Identidade de gênero – Teses. 3. Educação sexual – Teses. I. Sepulveda, Denize de Aguiar Xavier. II. Sepulveda, José Antonio. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. IV. Título.</p> |
| CRB/7 – 6150 | CDU 37 |

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maíra Marins da Silva

**Gêneros e sexualidades no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo
(2015-2024): disputas, orientações, silenciamentos e desafios**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 15 de abril de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. José Antonio Sepulveda (Coorientador)
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

À minha família.

AGRADECIMENTOS

À Jackeline Gonçalves Marins da Silva, minha mãe, Luiz Antônio Marins da Silva, meu pai, e Reinaldo Gonçalves Dutra, meu irmão, por me incentivarem a buscar caminhos meus, independente das normas de gêneros e sexualidades, por não me silenciarem quando criança, estimulando minha criticidade e criatividade, e por todo amor e carinho que me fortalece.

Ao meu companheiro Rodrigo Maia Monteiro que me motivou a iniciar meus estudos no mestrado, pelo seu exemplo como pesquisador, pelas conversas que me ajudaram na escrita dessa dissertação, pelo seu carinho e parceria tão queridos.

À Prof.^a Dra. Denize Sepulveda e ao Prof. Dr. José Antonio Sepulveda, que tornaram o caminho até aqui mais leve. Muito obrigada pelas orientações tão valiosas, vocês são exemplos de luta e empatia.

Axs amigxs do GESDI pelos debates potentes que nós temos tido, pelas risadas, pelo apoio antes e depois da qualificação e pela ajuda na construção deste texto.

Agradeço à Prof. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias e ao Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva por tão gentilmente aceitarem fazer parte da banca de avaliação dessa dissertação. E a todxs xs professorxs do programa da Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, que, de muitas formas, contribuíram para a minha formação.

RESUMO

SILVA, Maíra Marins da. *Gêneros e sexualidades no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024): disputas, orientações, silenciamentos e desafios*. 2020. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Esta pesquisa se dedica à análise de disputas, embates políticos e relações de poder entorno das temáticas de gêneros e sexualidades nos discursos de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PMESG) 2015-2024. O trabalho busca indiciar quais questões eram privilegiadas e silenciadas no município e refletir sobre os desafios e possibilidades de uma educação contra-hegemônica em direitos humanos na cidade. Para tanto, são considerados como fonte de pesquisa o texto final da V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG), as emendas feitas pelxs vereadorxs da cidade a esse texto e o vídeo da audiência pública de aprovação do PMESG. Nesse processo, foi percebido um jogo de saber-poder entre defensorxs de uma proposta de educação pública de valorização das diferenças e combate a formas associadas de exclusão, discriminação, preconceito e violência, e representantxs do legislativo próximxs de uma política neoliberal privatista de educação alinhada à moral judaico-cristã. Apesar das tentativas de interdição das questões de gêneros e sexualidades na lei, esta pesquisa propõe a defesa de debates contra-hegemônicos sobre gêneros e sexualidades nas escolas de São Gonçalo a partir de algumas pistas presentes no próprio texto do PMESG 2015-2024.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação de São Gonçalo. Gêneros. Sexualidades.

ABSTRACT

SILVA, Máira Marins da. Genders and sexualities in the São Gonçalo Municipal Plan of Education (2015-2024): disputes, guidance, silence and challenges. 2020. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This research analyses the disputes, political conflicts and power relations concerning genders and sexualities in the discourses of preparation and approval of the São Gonçalo Municipal Plan of Education 2015-2014. The work searches to indicate which issues were privileged and silenced in the municipality and think about the challenges and possibilities for a counter-hegemonic education in human right in the city. For this, the final text of the V Municipal Conference about Education in São Gonçalo, the amendments done by the councilors to this text and the video of the Educational Plan public hearing were considered as source of research. In this process, it was noticed a knowledge-power game between the defenders of a public education related to the appreciation of differences and combat of associated ways of exclusion, discrimination, prejudice and violence, and representatives of the legislative close to private neoliberal educational politics aligned with a Judeo-Christian morality. Despite the interdiction attempts to the issues of genders and sexualities in the law, this research suggests the defense of the counter-hegemonic debates about genders and sexualities in the São Gonçalo's schools based on some leads present in the very text of the São Gonçalo Municipal Plan of Education 2015-2024.

Keywords: São Gonçalo Municipal Plan of Education. Genders. Sexualities.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| | INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 | UM OLHAR SOBRE GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO..... | 40 |
| 1.1 | São Gonçalo: muitas cores em uma pintura a sangue fresco..... | 41 |
| 1.2 | Educação em disputa: o jogo de forças entre o público e o privado..... | 64 |
| 2 | V CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (V COMESG)..... | 77 |
| 2.1 | O processo de formulação do PMESG 2015-2024..... | 77 |
| 2.2 | O documento final: entre indícios e sinais contra-hegemônicos.. | 86 |
| 3 | DEUS NÃO TEM NADA A VER COM ISSO, MAS ELXS DIZEM QUE SIM..... | 98 |
| 3.1 | A ofensiva conservadora cristã..... | 98 |
| 3.2 | Gêneros e sexualidades no texto final da V COMESG..... | 103 |
| 3.3 | Padre André e Pastor Samuel: aliança religiosa pela “família”..... | 108 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS? QUE CAMINHOS TRILHAR?..... | 116 |
| | REFERÊNCIAS | 124 |
| | ANEXO A – Lista de presença dx delegadxs na V COMESG nos dias 08 e 09 de junho de 2015. Ausência do vereador Diego São Paio (PRP)..... | 134 |
| | ANEXO B – Lista de presença dx delegadxs na V COMESG no dia 12 de junho de 2015. Ausência do vereador Diego São Paio (PRP)... | 135 |
| | ANEXO C – Lista de atividades realizadas pelo GESDI entre os anos de 2017 e 2019..... | 136 |

INTRODUÇÃO

Estudar gêneros e sexualidades nos faz questionar normas¹ de conduta, de expressão, nos atenta para discursos homogeneizadores que negam oportunidades de ser e viver a pessoxs² que sofrem inúmeros processos de exclusão, violência e preconceito.

Minha aproximação com os estudos de gêneros e sexualidades agora no mestrado é parte de um processo iniciado desde a infância. Mesmo sem ter a consciência de que eu questionava a divisão binária de gênero e os papéis socialmente construídos de feminino e masculino, inquietava-me, reivindicava o direito à fala, ao livre brincar; “porque sim” ou “isso não é coisa de menina” eram falas que não me convenciam. Na escola tive uma atuação política, sendo representantx de turma, promovendo abaixo assinados e questionando posturas autoritárias e discriminatórias de algxns professorxs.

Posteriormente, na graduação, no curso de Letras: Português/Inglês na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), estive militante no movimento estudantil, atuando no Centro Acadêmico de Letras Carlos Drummond de Andrade, organizando eventos que tinham como finalidade tanto o aprofundamento de questões acadêmicas, quanto políticas e sociais. Foi nesse espaço da faculdade, participando de movimentos feministas, que compreendi que minha forma de me colocar no mundo, desde a infância, tinha haver com uma inadequação às expectativas e imposições históricas, sociais e culturais de gênero.

Assim, como parte desse meu processo de aproximação das reivindicações feministas, iniciei meus estudos na pós-graduação e, agora, sinto a necessidade de escrever o presente texto assumindo um posicionamento político. Para tanto, utilizo a letra “X” a fim de me referir a pessoxs de maneira plural, empreendendo um esforço de construção de uma escrita mais coerente com as questões de gêneros e sexualidades as quais acredito e estudo. Explico. A língua portuguesa, como outras

¹ Na perspectiva de Foucault (1999), “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (p. 302). Retornarei a esse conceito na página 21 (vinte e um).

² O uso da letra “X” será explicado mais à frente no último parágrafo desta página.

de origem latina, tem dois gêneros: o feminino e o masculino. O gênero feminino é aquele que se diferencia do masculino pela terminação –a (de certo há exceções de substantivos masculinos, precedidos do artigo definido o, mas terminados em -a como o artista, o colega, o motorista etc). O feminino provém do masculino (menino/menina, professor/professora, cidadão/cidadã etc), o que, em si só, já nos remete ao par binário masculino/feminino, em que o masculino é o polo positivo e o feminino o negativo, dependente e submetido ao primeiro.³

Ainda, no português, o masculino não determina apenas aquele que é do sexo masculino, mas também é o gênero usado para se referir a ambos, feminino e masculino, de forma genérica, seja no singular ou no plural. Em “o aluno precisa de uma merenda nutritiva” ou “os alunos precisam de uma merenda nutritiva”, considerando um mesmo contexto, em uma matéria de jornal por exemplo, as palavras destacadas assumem a mesma função generalizante, independentemente de estarem no singular ou plural.

Repensar a língua portuguesa para que essa contemple identidades plurais e expresse igualdade entre mulheres e homens, de certo é tarefa complexa. Contudo, não buscar uma alternativa, mesmo que por vezes insuficiente, seria o mesmo que omissão. Frente aos anos de silenciamento e produção de invisibilização das mulheres e da população LGBTQIS+⁴, calar e reproduzir não é opção, é preciso se fazer presente.

³ Sobre o binarismo, as dicotomias do pensamento moderno e a superioridade do primeiro elemento do par dicotômico e sua relação com o masculino, cf. LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. – 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.35 ; SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. – v.1 – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001, p. 87-88.

⁴ Cabe aqui uma explicação sobre a própria sigla LGBTQIS+. A mesma tem passado por transformações ao longo dos anos, tendo sido ampliada a fim de abranger mais identidades como forma de lhes atribuir reconhecimento e visibilidade. Sendo o L para lésbicas, G para gays, B para bissexuais, T para transexuais, travestis e transgênerxs, Q para queer, I para intersex, S para simpatizantxs e + para outras identidades sexuais e de gênero, como pansexuais e assexuadxs por exemplo. Alguns grupos não são favoráveis ao S de simpatizantx na sigla, por considerar que essxs não sofrem os mesmos processos de exclusão, retirando a letra da sigla ou dizendo que a mesma estaria representada, dentre outras, pelo símbolo de adição +. Nesta dissertação é feita a opção política de demarcação do lugar dx simpatizantx na sigla visto que segundo o relatório “Pessoas LGBT mortas no Brasil” de 2017 feito pelo Grupo Gay da Bahia 2,7% dxs 455 vítimxs de homotransfobia documentadxs naquele ano eram heterossexuais “mortos devido ao seu envolvimento com o movimento LGBT” (2017, p. 13), ainda, segundo Goffman (2004) xs simpatizantxs, xs quais ele denomina de “informados”, sofrem da maioria das privações típicas do grupo que se relaciona. Nenhuma experiência de exclusão é a mesma, a maneira como é sentida, vivida, os impactos que geram no corpo, na mente, na subjetividade de cadx pessox são particulares e singulares, sendo xs vítimxs pertencentes ou não aos mesmos grupos identitários.

Assim, neste texto opto pelo uso do “X” em substituição as letras “O”, “A” ou “E”, com a finalidade de representar todas as identidades, principalmente em substituição ao masculino generalizante. É certo que a leitura pode trazer dificuldades para disléxicxs e surdxs, por exemplo, de fato ainda precisamos avançar na busca por uma escrita mais democrática, mas, na ausência dessa, a escolha é uma opção política por uma escrita menos machista⁵ e sexista⁶. Assim, o “X” não é encarado aqui como um morfema neutro, ao contrário, trata-se de um demarcador implicado nas lutas dos movimentos feministas e LGBTQIS+.

Uma segunda postura que assumo neste trabalho é uso da primeira pessoa do singular. Compreendi, no próprio processo de escrita e reescrita do texto, que o discurso que construo segundo o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) precisa deixar o mais claro possível para o leitor como as pistas, indícios e sinais percebidos por mim, durante a análise das fontes, me conduziram metodologicamente durante a pesquisa. Assim, a narrativa em primeira pessoa se tornou fundamental para esta dissertação.

Segundo Garcia e Oliveira (2010, p. 40) “a realidade, e aquilo que dela compreendemos, não pode ser descrita, só narrada”. As autoras explicam que

Todo conhecimento, portanto, e as realidades sociais no seio das quais eles são produzidos, por serem sempre e necessariamente narrativamente apresentados, comportam elementos de “ficção”, produzidos pelo narrador e modificados pelos “ouvintes”. As narrativas podem, assim, ser entendidas como processos de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, aquilo em que acreditamos e que acreditamos existir (GARCIA; OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Assim, ao longo deste trabalho, busco expressar o que percebi/compreendi a partir da análise das disputas, embates políticos e relações de poder relacionados às temáticas de gêneros e sexualidades presentes nos discursos de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PMESG) de 2015-2024 - sancionado e promulgado na forma da lei Nº 658/2015 – refletindo sobre as questões

⁵ Conforme nos explicam Sepulveda e Sepulveda (2019, p. 63), o machismo é um comportamento de recusa à igualdade de direitos e deveres entre gêneros sexuais, enaltecendo e favorecendo o masculino em detrimento do feminino. “Em um pensamento machista existe um sistema hierárquico de gêneros, onde o masculino está sempre em posição superior ao feminino. Ou seja, o machismo é a ideia errônea de que os homens são ‘superiores’ às mulheres”.

⁶ O sexismo é um tipo de discriminação que tem como base o gênero, legitimando violências contra mulheres e todxs aquelxs que porventura sejam consideradxs feminilizadxs (SMIGAY, 2008, p. 35).

discutidas e silenciadas no município e os desafios colocados à educação em São Gonçalo sob uma perspectiva de educação contra-hegemônica em direitos humanos.⁷

Para tanto, procedi à análise do PME de São Gonçalo (2015-2024), bem como do documento que serviu de base para sua elaboração – esse último foi o documento final da V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG) que passou por modificações na Câmara dx Vereadorxs do município. Juntamente à essa documentação, arquivada e disponibilizada pelo Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo (CMESG), tive acesso a outros documentos que me ajudaram a compreender mais a V COMESG; alguns deles aparecem pontualmente neste trabalho, são eles: listas de presença, atas das reuniões e documentos norteadores das discussões.

O acesso à essa documentação foi possível graças a relações pessoais que intercederam me colocando em contato com uma pessoa do CMESG que me autorizou a ver e fotografar a fonte estudada. Nas tentativas anteriores empreendidas por mim, sem nenhuma recomendação, houve demora e imprecisão nas respostas do Conselho.

Em um único dia que visitei o CMESG foram colocadas à minha disposição cinco pastas arquivo repletas de documentos, das quais registrei cento e quarenta e três fotos, e arquivos digitalizados, alguns desses me foram cedidas cópias impressas. Observando o movimento de retirada dos documentos dos armários para dispô-los sobre a mesa para minha apreciação, expressei minha feliz surpresa com o que havia identificado como um cuidado de preservação desses. Entretanto, diante da minha fala, me foi confidenciado, em tom de segredo, que aqueles documentos só estavam lá, no Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo, porque se continuassem onde estavam anteriormente, na Secretaria de Educação, poderiam ter sido descartados em um processo de “reorganização” – por “reorganização” lê-se mudança de governo.

⁷ Sobre educação em direitos humanos, cf. CANDAU, Vera Maria. “Educação em direitos humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais”. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). *Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos*. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 2012 et seq.. Sobre direitos humanos contra-hegemônico, cf. SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. – v.1 – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001 et seq.; SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007 et seq.; SANTOS, Boaventura de Souza. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2014 et seq.

Além dessa documentação, o estudo contará com a análise de notícias publicadas nos sites da prefeitura de São Gonçalo, do jornal O São Gonçalo e do Instituto de Segurança Pública (ISP), sobre a V COMESG, o processo de aprovação do PMESG (2015-2024) e a cidade de São Gonçalo. Também serão considerados discursos proferidos na audiência pública para votação do PMESG (2015-2024), que ocorreu em sessão extraordinária no dia 29 de julho de 2015, cujo acesso foi possível pelo site da TV Câmara de São Gonçalo.

O site da prefeitura de São Gonçalo apareceu como uma ferramenta útil à pesquisa por conter alguns dados geográficos e estatísticos do município além de possuir uma sessão de notícias onde publica-se sobre eventos de iniciativa pública, como a V COMESG.

A escolha do jornal O São Gonçalo se justifica, pois, esse é um impresso que circula na cidade desde 1931, atualmente ele possui uma tiragem de 5 mil jornais sendo impressos diariamente, exceto às segundas-feiras que repete a edição dos domingos, além de possuir uma página na internet.⁸ Esse jornal é um dos poucos que publicam diariamente notícias sobre a cidade de São Gonçalo, além disso, as ações realizadas pela prefeitura do município costumam ser objeto de artigos no jornal.

Ao ler as notícias publicadas nesses veículos, tive a atenção capturada por um dado alarmante de violência na cidade de São Gonçalo, ao perceber que a informação havia sido citada de um estudo elaborado pelo ISP do Rio de Janeiro, busquei o mesmo e, além dele, encontrei no site do instituto um levantamento recente sobre violência contra mulheres que serviu de base para este trabalho.⁹

Uma vez estudando um evento do qual eu, a pesquisadora, não participei e não acompanhei à época, a análise das notícias jornalísticas e do vídeo da audiência pública de aprovação do PMESG surgiu como mais uma possibilidade de aprofundamento da investigação dos fatos relacionados à pesquisa, sem perder de vista que “a adoção de um código estilístico selecciona certos aspectos da realidade e não outros, valoriza certas relações e não outras, estabelece certas hierarquias e não outras” (GINZBURG, 1991, p. 188).

⁸ As informações sobre a tiragem do jornal foram obtidas por meio de contato telefônico à central comercial do jornal, em 12 de junho de 2019, pelo número (21) 2138-3428. O endereço eletrônico do jornal é <<https://www.osaogoncalo.com.br/>>.

⁹ Conforme é apresentado no capítulo 1.

Além disso, o trabalho com as fontes documentais deve se atentar para o fato de que

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 1990, p.472).

É preciso ter em mente o processo de elaboração dos documentos com que trabalho, as disputas que os geraram e entendê-los como produto de um tempo e de atorxs histórico, cultural e politicamente situadxs. Sendo assim, os planos de educação são resultado do contexto histórico em que foram produzidos.

Quando falamos em planos de educação falamos de uma tentativa de organização da educação nacional em três níveis: nacional, estadual e municipal. Há, ou, segundo o que consta em lei, deve haver, uma relação entre esses três níveis, um ecoar das ideias que garanta uma consonância entre as ações em nível macro e micro no território nacional.

Assim, segundo a lei Nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) precisa estar alinhado ao Plano Estadual de Educação (PEE) e ao PNE, podendo ser limitado ou potencializado por esses. Essa relação entre os planos nacional, estadual e municipal, é exposta nos artigos 7º e 8º da lei Nº 13.005/2014, que dizem respectivamente:

Art. 7º- A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em *regime de colaboração*, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

Art. 8º- Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei [grifo meu] (BRASIL, 2014).

O termo regime de colaboração aparece anteriormente na letra da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Como nos explica Carlos Roberto Jamil Cury (2010), ao detalhar os diferentes tipos de federalismo, a atual constituição tem como registro político o que o autor classifica como “federalismo de cooperação”. Segundo ele, esse tipo de organização,

[...] busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns (CURY, 2010, p.153).

Diz o Artigo 211 da Constituição Federal: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Porém o texto da lei é confuso, tanto por falta de especificidade sobre como se dariam detalhadamente os processos colaborativos, quanto por atribuir a mesma prioridade para mais de um ente federado; mesmo quando considerada a última versão que conta com as Emendas Constitucionais nº 14/96, nº 53/2006 e nº 59/2009, tal qual abaixo.

No que tange a União, o inciso primeiro diz:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

O texto parece possibilitar que o sistema federal de educação se estenda a todos os segmentos da educação, desde que cumpra função redistributiva e supletiva, ou seja, de reorganização e complementação.

Sobre estados, municípios e Distrito Federal: “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988). Percebe-se que o ensino fundamental é colocado como prioridade de todos, o que possibilita desentendimentos na gestão pública do segmento, vide o caso da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que

[...] alegando que o “gigantismo da rede estadual” a tornava inadministrável, [...] não escondia o seu propósito de transferir os serviços escolares de nível fundamental aos municípios, tendo como horizonte manter ao seu encargo apenas o ensino médio (GHANEM, 2010, p. 195).

A constituição não define em mais detalhes como o regime de colaboração deve ocorrer, apenas determina que: “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) corrobora a premissa do regime de colaboração presente na CF/88 e discrimina de maneira um pouco mais clara as funções da União, estados e municípios. O comprometimento dos municípios com a educação infantil e o ensino fundamental é reiterado e fica

[...] permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

No parágrafo único desse mesmo Artigo (Art. 11), fica estabelecida a possibilidade dos municípios optarem “por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996). Uma vez que os estados são convocados a

[...] definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (BRASIL, 1996).

Uma das responsabilidades da União para a organização do regime de colaboração no âmbito educacional, disposta tanto na CF/88 quanto na LDBEN/96, é a elaboração do Plano Nacional de Educação “em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

O termo colaboração, presente na lei, pode gerar dúvidas por sua amplitude, principalmente quanto à natureza, caracterização e realização do ato colaborativo, por isso merece esclarecimento. Quando pensamos em colaboração tanto podemos ter a ideia de trabalho conjunto, feito fundamentalmente com ampla participação e decisão igualitária de todas as partes envolvidas no processo, quanto podemos entender uma participação pontual, restrita, opcional e dispensável. Há dois momentos então que merecem nossa atenção no que tange o aspecto da colaboração entre os planos de educação, aquele que antecede a promulgação do PNE 2014 e o que o sucede.

Antes de 25 de junho de 2014, data da publicação da lei Nº 13.005/2014, foram realizadas conferências a nível municipal, estadual e nacional, a fim de discutir e formular propostas para o Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação. Tais conferências, mesmo de iniciativa estatal, contaram com a

participação de entidades integrantes da sociedade civil¹⁰ no campo educacional (SAVIANI, 2017, p. 87). A nível nacional vale destacar a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), realizada em abril de 2008 em Brasília, e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010 também em Brasília. A realização dessas conferências configura, pelo menos em tese, uma colaboração ao processo formativo do PNE, digo em tese porque, como nos mostra Saviani,

[...] no que se refere ao Plano Nacional de Educação, aparentemente a CONAE [2010] teria tido um impacto mais direto e imediato, uma vez que no final do ano de sua realização o governo enviou ao Congresso Nacional o projeto de PNE. Entretanto, esse projeto de certo modo frustrou as expectativas alimentadas com a CONAE, pois deixou bastante a desejar, inclusive não incorporando a meta aprovada dos 10% do PIB para a educação, ao fixa-la [a princípio] em 7% (SAVIANI, 2017, p. 88).

Saviani nos alerta para o fato de que

[...] não era na CONAE que as decisões eram tomadas. A Conferência Nacional de Educação configurava-se como um espaço de apresentação de teses, discussões e formulação de propostas. As decisões propriamente ditas, seriam tomadas por meio da apresentação de projetos que, discutidos e aprovados no âmbito do Congresso Nacional, se converteriam em lei (SAVIANI, 2017, p. 78).

Além disso, a realização da II CONAE que estava prevista para fevereiro de 2014, foi transferida, com apenas três semanas de antecedência, para o final de novembro de 2014 e acabou acontecendo após a aprovação final do projeto do PNE, em 3 de junho de 2014. Não tendo, portanto, colaborado na concepção desse.

Após a publicação do Plano Nacional de Educação como lei, cabe aos estados e municípios garantirem a sua realização, de modo que a colaboração agora fica restrita à aplicação da lei nacional, por intermédio da elaboração e adequação dos planos estaduais e municipais em consonância com o previsto no PNE, podendo complementar o disposto no PNE de acordo com as especificidades locais.

Portanto, o regime de colaboração, da maneira como tem sido conduzido até então, parece estar mais próximo da ideia de participação pontual, restrita, opcional e dispensável, do que de um processo horizontal de construção fundamental e amplamente coletiva.

¹⁰ Sociedade civil é aqui compreendida na perspectiva de Gramsci, como lugar onde organismos privados e voluntários – como organizações sociais, partidos políticos, escolas, mídia, igrejas etc – pensam, elaboram, propõem e disputam projetos de sociedade diversos, com diferentes valores e interesses éticos, econômicos, políticos e culturais; lugar “onde se manifestam a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde praticamente se enraizam as bases da hegemonia” (SEMERARO, 1999, p. 75).

Ganhem (2010, p. 191) discute que o tema da participação em educação se relaciona apenas indiretamente com o regime de colaboração, limitando-se a poucas pressões de organizações porta-vozes de setores da sociedade civil para que as três esferas de governo “efetivamente se empenhem na coordenação de ações e recursos para oferecer serviços educacionais, principalmente escolares”.

Souza, Alcântara e Vasconcelos (2015, p. 87), ao fazerem uma revisão da literatura sobre o regime de colaboração, nos mostram que a realização do mesmo parece vir acontecendo em um sentido que se distânciava de uma ideia de cooperação, descentralização e fortalecimento da esfera pública, como uma leitura irrefletida da lei poderia propor. Ao contrário dessa perspectiva, estudos apontam para “um quadro de concorrência entre os entes federados”, “a desconcentração da administração educacional” e para “diferentes processos de privatização, resultado da redefinição do papel do estado e, a um só tempo, do seu papel na provisão da educação”.

É importante, no entanto, destacar a relevância da existência de leis que tratem da organização da educação, pois apesar de poderem servir a um propósito regulatório, também podem ser mecanismos capazes de trazer para a esfera pública reivindicações sociais, de modo a legitimar debates antes marginalizados. É certo que apenas a existência da lei não garante sua aplicação e que cada comunidade escolar adapta currículos oficiais à sua realidade, práticas, interesses e possibilidades, além de produzir seus próprios currículos; porém uma lei pode configurar um marco propulsor de luta, seja pela análise das metas e propostas presentes ou ausentes. O discurso das políticas públicas é disputado e está repleto de representações que refletem interesses dos diferentes grupos que os articulam, principalmente daqueles que em determinado momento histórico constituem a maioria ou desenvolvem estratégias que lhes concedem maior influência. O discurso, conforme nos explica Foucault (2014a, p. 10) é objeto de desejo, está diretamente ligado com o desejo e o poder, é “aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Nesse sentido, a dissertação propõe analisar as disputas discursivas referentes às questões de gêneros e sexualidades no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024), compreendendo-as também como parte de um processo de embates entre forças emancipatórias e regulatórias¹¹ em âmbito estadual e nacional,

¹¹ Boaventura de Souza Santos (2001) nos explica que o conceito de emancipação junto ao de regulação constituíram dois pilares do que se pretendia para o paradigma moderno, a ideia original era de que um garantiria a existência do outro, em um convívio harmônico. A ideia de harmonia entre os

intencionando pensar desafios e perspectivas para uma educação emancipatória no município.

Na análise e interpretação dos discursos de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015), foram considerados pistas, indícios e sinais que pudessem orientar a pesquisa e que remetessem aos conceitos de direitos humanos, diferença, gêneros e sexualidades, conforme o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989).

Sobre diferença, é importante considerar o debate feito entre o emprego desse termo e o termo diversidade. Segundo nos mostram Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) não há um único entendimento do que sejam os conceitos de diversidade e diferença, sendo esses por vezes utilizados indiscriminadamente. Contudo, o uso indiscriminado desses termos pode ser associado a vertentes de pensamento que aproximam diversidade de pluralismo cultural. O que as autoras criticam nessa aproximação é o discurso esvaziado de que se deve apaziguar as relações culturais, de forma que haja tolerância entre elas. O discurso da tolerância obscurece a manutenção do *status quo*¹², não vem imbuído da discussão das particularidades das lutas de cada grupo social diferente e excluído, e implica a manutenção das hierarquias da hegemonia burguesa¹³. Dessa forma, se critica o uso do termo diversidade, por esse ser usado como uma estratégia universalista¹⁴ que deixa de fora

dois pilares não foi possível, contudo. A maximização do princípio do mercado (parte do pilar da regulação) e da lógica cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia (integrante do pilar da emancipação) tornou-os incompatíveis. Porém, na expectativa da mudança paradigmática da modernidade para um pós-modernismo de oposição às ideias de ciência e direito hegemônicas, Boaventura vê a possibilidade de um novo mapa de práticas emancipatórias ser traçado por uma perspectiva contra-hegemônica alinhada à concepção de conhecimento-emancipatório - que objetiva a superação do colonialismo e a transformação da solidariedade em saber - a fim de possibilitar uma transformação social que promova uma vida decente para todos. Posteriormente, o autor passou a utilizar o termo pós-colonial de oposição por entender que nem o conceito de pós-moderno nem o de pós-colonial conseguiam abarcar a extensa variedade de movimentos e ações que integram a globalização contra-hegemônica, e também por considerar que o pensamento crítico precisaria de formulações alternativas que o pós-moderno não teria feito e o pós-colonial teria feito muito parcialmente (SANTOS, p. 30, 2008a).

¹² Expressão do latim que significa "estado atual".

¹³ Segundo nos explica Semeraro (1999) ao tratar da noção gramsciana de hegemonia, a hegemonia burguesa seria estabelecida a partir de um ocultamento de contradições estruturais e conciliação de interesses opostos, tendo como base um consenso manipulado e uma articulação forçada. Ao contrário, o sentido conferido por Gramsci ao conceito de hegemonia estaria distanciado da perspectiva burguesa e mais próximo das classes trabalhadoras; ao invés de um consenso passivo e indireto, haveria a participação ativa e direta dos indivíduos, como em uma relação pedagógica.

¹⁴ O universalismo para Boaventura de Souza Santos (1999) distingue-se em dois tipos: "universalismo anti-diferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera

as diferenças, mas, também, por esse ser usado pelo neoliberalismo¹⁵ como um atrativo de venda, que aquece a produção de mercadorias e a ampliação do mercado visando, prioritariamente, o lucro.¹⁶

Nesse sentido, a preferência pelo termo diferença é uma escolha política de afirmação das diferenças e de reconhecimento das relações de poder e assujeitamento que estratificam a sociedade e excluem todos aqueles que fogem à norma. Por isso, esse é o termo que utilizo na escrita desta dissertação.

Norma, na perspectiva foucaultiana, é um elemento que funciona como base fundante e de legitimação de um certo exercício de poder. O autor tem como referência as noções de norma e normalização de George Canguilhem, as quais considerou frutíferas tanto histórica quanto metodologicamente.

Foucault (2003, p. 50) destaca três características que operam simultaneamente nessa análise e que ele propõe aplicar para o domínio da sexualidade: a concepção técnica, positiva e política. No livro escrito por Canguilhem, *O normal e o patológico* (publicado pela primeira vez em 1966), o desenvolvimento no século XVIII era descrito, nas palavras de Foucault (2003, p. 49), como um processo amplo de normalização social, política e técnica, que tinha efeito nos domínios da educação, infância, medicina, produção industrial, forças armadas entre outros. A norma estava definida na obra citada pelo papel coercitivo e exigente que assumia nos domínios em que fosse aplicada, como um conceito político, e não como uma lei natural. A função da norma não seria de excluir e rejeitar, mas estaria ligada a uma noção positiva de técnicas de intervenção e transformação para um tipo de projeto normativo; trazendo consigo um princípio tanto de qualificação quanto de correção.

Nesse sentido os sujeitos desviantes, são aqueles cujos corpos, pensamentos e práticas resistem aos investimentos da normalização e, nesse processo, acabam por evidenciá-la nos permitindo questionar o que é considerado “normal”.

pela absolutização das diferenças” (p.6). Segundo o autor, o primeiro se baseia na homogeneização, descaracterização das diferenças, destruição de termos de comparação. O segundo tipo absolutiza as diferenças, tornando-as incomparáveis visto a ausência de critérios transculturais. “Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença” (SANTOS, 1999, p. 6).

¹⁵ Tratarei sobre o neoliberalismo no item 1.2 do capítulo 1.

¹⁶ O uso neoliberal de símbolos originalmente relacionados a reivindicações de grupos oprimidos, Lorde (2019a) nomeia como *tokenismo* “termo derivado do inglês token, que significa símbolo. Denota a prática de realizar pequenas concessões às minorias para afastar o risco de acusações de preconceito ou discriminação” (p. 249).

Dando prosseguimento à explicação da metodologia que orientou esta dissertação, no que concerne o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989), o mesmo baseia um método de pesquisa que busca na interpretação de pistas, indícios e sinais uma tentativa e possibilidade de compreensão do que se deseja estudar. Vale destacar aqui a palavra interpretação, pois os mesmos fatores quando analisados e comentados¹⁷ por diferentes pesquisadores, sujeitos com identidades e experiências distintas, podem conduzir a diferentes entendimentos. Segundo Foucault (2014a, p. 25), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. A própria percepção dos “pormenores” depende de quem os procura, das circunstâncias da pesquisa, dos saberes que levamos em nossa bagagem, esses e outros aspectos regulam, sob diversos ângulos, as lentes do discernimento.

Ginzburg (1989) apresenta três exemplos que ilustram o uso do paradigma indiciário: o método de análise minuciosa de obras de arte difundido pelo italiano Giovanni Morelli a fim de identificar a autoria das produções; o método de investigação de Sherlock Holmes, personagem dos romances policiais de Arthur Conan Doyle, famoso por desvendar casos impossíveis para a maioria dos detetives; e a técnica da psicanálise médica protagonizada por Freud, que penetra e investiga o inconsciente por meio de elementos pouco notados ou despercebidos.

Depois da segunda metade do século XIX, uma série de artigos foram publicados sobre a pintura italiana, primeiramente sob o pseudônimo de Ivan Lermolieff, depois reivindicados pelo italiano Giovanni Morelli. Morelli dizia que era necessária uma reavaliação minuciosa de quadros antigos, pois alguns deles tinham a autoria atribuída a pintores que não os havia concebido e outros eram tidos como originais quando se tratavam de cópias. Porém, o italiano dizia que essa revisão não poderia ser baseada nas categorias mais atraentes e comumente percebidas nas obras, mas sim nos “pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 1989, p. 144). Assim, nos detalhes de orelhas, pés, mãos, dedos, unhas, cada pintor deixa sua marca intransferível, única e inconsciente, e, era justamente pela observação atenta dessas pistas, que Morelli conduzia seu método.

¹⁷ Alusão ao conceito de comentário de Foucault (2014a, p. 24) quando o autor diz que o comentário “deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito”.

O método indiciário de Morelli muito se aproxima do modo como o detetive Sherlock Holmes decifra os casos que investiga. Nada passa despercebido aos olhos atentos do detetive. Ginzburg (1989, p. 145) atribui a Castelnovo essa aproximação entre o italiano e o detetive inglês e resgata o conto “A caixa de papelão” (1892) para ilustrar as semelhanças entre os métodos usados por ambos. No referido conto, duas orelhas cortadas são enviadas em uma caixa de papelão por correio para uma moça. Holmes, encarregado do caso, ao encontrar a moça percebe a semelhança minuciosa entre as orelhas da mulher em sua frente e as da vítima, pelo tamanho da aba, curvatura do lóbulo superior e circunvolução da cartilagem interna, concluindo que a vítima deveria ser uma parente consanguínea próxima da senhorita. Tal como Morelli, Sherlock Holmes, toma os indícios como ponto de partida de sua investigação.

As conexões com o paradigma indiciário usado por Morelli também foram feitas no ensaio de Freud “O Moisés de Michelangelo” (1914), e resgatadas por Ginzburg (1989, p. 147). Nesse texto, Freud diz ter sido informado do método de Morelli mesmo antes de conhecer a psicanálise e reconhece que esse método tinha muitas semelhanças com a psicanálise médica.

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) (GINZBURG, 1989, p. 150).

Ginzburg (1989) também nos mostra como o paradigma indiciário foi usado pela medicina - com a observação dos sintomas para caracterização e detecção de doenças -, na identificação da escrita – com a reconstituição do caráter escrito e psicológico daqueles que escrevem -, e pela polícia – na busca de identificação de criminosos pelos métodos antropométrico, retrato falado e impressões digitais.

Mas o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. [...]. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

Assim, a escolha pelo paradigma indiciário como metodologia de pesquisa desta dissertação se justifica pelo entendimento que a análise dos discursos dos embates e disputas que antecedem a publicação de uma lei deve buscar perceber os detalhes despercebidos desses, os indícios das relações de poder em disputa, os

sinais e pistas de projetos maiores que ultrapassam a própria lei em si, projetos de sociedade.

A reflexão acerca da dimensão de políticas educacionais de gêneros e sexualidades no município de São Gonçalo será conduzida sob uma perspectiva de educação contra-hegemônica em direitos humanos alinhada ao pensamento de Boaventura de Souza Santos (2001, 2007, 2014). Na introdução de seu livro “Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos” (2014), Boaventura explica a necessidade de se defender uma concepção contra-hegemônica de direitos humanos. O autor explica que a noção que comumente se tem de direitos humanos é vinculada à matriz liberal e ocidental desses, e apresenta as características dessa noção convencional a fim de justificar a necessidade de ampliação dessa abordagem. Iniciando seu argumento o autor distingue quatro ilusões constituintes do senso comum¹⁸ dos direitos humanos convencionais: a teologia, o triunfalismo, a descontextualização e o monolitismo.

Sobre a ilusão da teologia, Boaventura (2014, p.18) diz que a mesma “consiste em ler a história da frente para trás”, acreditando na existência de uma história passada que caminha em direção a um “bem incondicional”: os direitos humanos. O autor desfaz essa ilusão ao lembrar que “o presente, tal como o passado, é contingente”, não se poderia prever deterministicamente a vitória dos direitos humanos, e mesmo essa “traduziu-se muitas vezes num ato de violenta reconfiguração histórica”.

O triunfalismo é “a ideia de que a vitória dos direitos humanos é um bem humano incondicional” (SANTOS, 2014, p.19). Boaventura explica que nem sempre foi a gramática dos direitos humanos a escolhida e utilizada na busca de emancipação social, os movimentos de libertação nacional contra o colonialismo do século XX, os movimentos socialista e comunista não a utilizavam, por exemplo. “O triunfo dos direitos humanos pode ser considerado, para uns, um progresso, uma vitória histórica, e, para outros, um retrocesso, uma derrota histórica” (SANTOS, 2014, p.19).

A terceira ilusão é a descontextualização. Essa ilusão nos tira a clareza de que os direitos humanos, desde o século XVIII até o hoje, “foram usados, como discurso e como arma política, em contextos muitos distintos e com objetivos contraditórios”

¹⁸ Uso o conceito de senso comum a partir de Boaventura de Sousa Santos (2008b), compreendendo-o como um tipo de conhecimento que se produz no cotidiano de forma indisciplinar e imetódica; não como um saber inferior, mas uma potência que quando interpenetrada pelo conhecimento científico pode originar uma nova racionalidade mais clara que se traduza em sabedoria de vida.

(SANTOS, 2014, p. 20). Por vezes evocou-se os direitos humanos para legitimar práticas desumanas.

Temos, pois, de ter em mente que o mesmo discurso de direitos humanos significou coisas muito diferentes em diferentes contextos históricos e tanto legitimou práticas revolucionárias como práticas contrarrevolucionárias (SANTOS, 2014, p. 21).

O monolitismo, quarta ilusão apresentada, “consiste em negar ou minimizar as tensões e até mesmo as contradições internas das teorias dos direitos humanos” (SANTOS, 2014, p. 22), tais como a aproximação dos direitos humanos ora com a humanidade ora com xs cidadãxs de um determinado estado, bem como as tensões entre direitos individuais e coletivos.

Boaventura (2014) aproveita para situar seu entendimento do que seja a perspectiva convencional de direitos humanos que ele deseja ampliar. Sob essa ótica,

[...] os direitos humanos são universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam e dos diferentes regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo; no nosso tempo, os direitos humanos são a única gramática e linguagem de oposição disponível para confrontar as ‘patologias do poder’; os violadores dos direitos humanos, por muito horrendos que sejam os crimes por eles perpetrados, devem ser punidos de acordo com os direitos humanos; questionar os direitos humanos em termos das suas supostas limitações culturais e políticas contribui para perpetuar os males que os direitos humanos visam combater; o fenômeno recorrente dos duplos critérios na avaliação da observância dos direitos humanos de modo algum compromete a validade universal dos direitos humanos; partem de um ideia de dignidade humana que, por sua vez, assenta numa concepção de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana; a liberdade religiosa só pode ser assegurada na medida em que a esfera pública esteja livre de religião, a premissa do secularismo; o que conta como violação dos direitos humanos é definido pelas declarações universais, instituições multilaterais (tribunais e comissões) e organizações não governamentais (predominantemente baseadas no Norte Global) as violações dos direitos humanos podem ser medidas adequadamente de acordo com indicadores quantitativos; o respeito pelos direitos humanos é muito mais problemático no Sul Global do que no Norte Global (SANTOS, 2014, p. 27).

Mesmo essa noção usual de direitos humanos é fundamental, pois se trata de “uma das linguagens sobre a dignidade humana” (SANTOS, 2007, p. 118). A defesa dos direitos humanos é prioritária para uma sociedade mais justa e democrática¹⁹.

¹⁹ Entendendo uma sociedade democrática da perspectiva de Chantal Mouffe (2006). A autora defende a perspectiva de um “pluralismo agonístico” (p. 175), que, de modo geral, seria o reconhecimento e a legitimação do conflito enquanto condição primordial da democracia. Compreendendo x outrx não como inimigx que se se deve destruir, mas como adversárix cujas ideias são combatidas, porém cujo direito de expressar essas mesmas ideias é defendido. Para que a democracia esteja em bom funcionamento, é necessário um intenso embate de posições políticas. Assim, devemos aceitar que não há consenso

Descartar a gramática dos direitos humanos seria o mesmo que desproteger e deixar à própria sorte a população mais pobre, xs negrxs, as mulheres, xs LGBTQIS+ e aqueles que possuem alguma deficiência. Ao invés de fragilizá-la precisamos ampliá-la, de forma que saberes do Sul - de países periféricos e semiperiféricos - sejam considerados e acessíveis para diferentes culturas, buscando explicar as aproximações e diferenças entre esses saberes, sem hierarquizá-los como mais ou menos válidos; e para que os direitos humanos sejam ampliados de uma perspectiva individual para uma perspectiva, também, coletiva (SANTOS, 2007, p. 117-120). A fim de que, pelo uso contra-hegemônico de instrumentos hegemônicos, como os direitos humanos, legalidade e democracia, possamos tecer uma transformação e emancipação social que seja gerada em benefício dxs oprimidxs e não dxs opressorxs.

Nesse contexto, para pensar gêneros e sexualidades de uma perspectiva contra-hegemônica, obras de Guacira Lopes Louro (2014, 2018a, 2018b), Foucault (2014b), Butler (1993, 2016a, 2016b, 2018, 2019) e Preciado (2017) compõem esta pesquisa. Ao contrário do que afirmam discursos conservadores²⁰, o conceito de gênero não se relaciona a algo inato, que exista desde o momento da formação do feto, mas sim a um processo de materialização²¹ que depende de fatores externos axs sujeitxs, sociais, históricos e discursivos, que atuam através da “reiteração de normas” (BUTLER, 2018, p. 209) e ao mesmo tempo internos, uma vez que o social, o histórico e o discursivo se materializam a partir da existência dxs sujeitxs e a ação dessxs em sociedade.

Conforme nos diz Butler (2019, p. 223), “o corpo não é passivamente marcado com códigos culturais, como se fosse um recipiente sem vida de relações culturais

total e absoluto, mas que “cada consenso existe como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder e que ele sempre acarreta alguma forma de exclusão” (p. 175).

²⁰ Discursos conservadores são aqui entendidos como uma retórica que busca “evitar qualquer transformação na ordem social ou melhorias reais para as classes trabalhadoras, ou para qualquer grupo minoritário” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016b, p. 81).

²¹ Compreendendo materialização a partir de Butler (2018, p. 208) que propõe no lugar das concepções de construção “um retorno à noção de matéria, não como local ou superfície, mas como *um processo de materialização que se estabiliza ao longo do tempo para produzir o efeito de fronteira, de fixidez e de superfície – daquilo que nós chamamos matéria*”. Por entender que “não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos ‘humano’, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o ‘humano’ como seu exterior constitutivo, e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação” (BUTLER, 2018, p. 205-206).

sagradas e preconcebidas” e, ao mesmo tempo, “nem o Eu atribuído de corpo pré-existe às convenções culturais que essencialmente significam esses corpos”. Butler (2019, p. 223) compara a atuação dos “corpos atribuídos de gênero” em relação às normas de gênero reiteradas socialmente com diferentes interpretações que atorxs podem performar de um mesmo roteiro.

Os atores estão sempre no palco, inseridos nas demarcações da performance. Assim como um roteiro pode ser interpretado de diferentes formas, e uma peça demanda texto e atuação, os corpos atribuídos de gênero atuam num espaço corporal culturalmente restrito e performam suas interpretações de acordo com as diretrizes existentes (BUTLER, 2019, p. 223).

Nessa perspectiva, entende-se

[...] o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos [...] [e compreende-se] os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias (LOURO, 2014, p. 24).

Entretanto, é importante destacar que a performance de gênero dissidente da norma implica ax sujeitx um conjunto de punições, diretas e indiretas, “uma vez que sabemos que aquelas pessoas que não vivem seus gêneros de maneiras inteligíveis estão em risco acentuado de assédio, patologização e violência” (BUTLER, 2016a, p. 34).

A concepção dos gêneros feminino e masculino é inscrita nos corpos dxs sujeitxs, não é algo que nasce conosco, é uma ideia materializada no contexto de uma determinada cultura e que nos é atribuída autoritariamente antes mesmo de nosso nascimento com base exclusivamente no sexo biológico dx fetx. Judith Butler (1993) argumenta que o próprio discurso que nomeia x criançx como “menina” ou “menino” durante a gestação a partir da constatação de um determinado sexo, inicia um processo de feminização ou masculinização dos corpos, esses necessariamente heterossexuais. A identificação do sexo biológico, em uma lógica conservadora, seria o fator que determinaria o gênero e esse, por sua vez, determinaria a sexualidade, implicando na sequência sexo-gênero-sexualidade.

Um dos exemplos de violência que essa determinação produz é sobre os corpos de bebês intersexuais. Preciado (2017) demonstra como a medicina tem criado arbitrariamente modelos do que seriam considerados órgãos genitais “normais” e

interditado²² corpos intersexuais por meio de intervenções cirúrgicas e/ou hormonais. “Os órgãos intersexuais são descritos como ‘ruins’, ‘subdesenvolvidos’, ‘malformados’, ‘inacabados’, isto é, em nenhum caso como órgãos verdadeiros, e sim como exceções patológicas que vêm para confirmar a normalidade” (PRECIADO, 2017, p. 137).

É interessante observar que mesmo a “coerência dos órgãos” (PRECIADO, 2017, p. 137) tida como natural e inquestionável pelos discursos conservadores, é alvo de extrema vigilância e investimento. Logo, faz-se necessário intervir cirurgicamente para manter a aparência de normalidade em órgãos intersexuais; e, por isso mesmo, a sequência sexo-gênero-sexualidade já pode ser questionada em seu primeiro elemento.

Essa sequência que determina que um corpo com vagina ou “sem pênis suficiente” (PRECIADO, 2017, p. 139) é do gênero feminino e que um corpo com pênis acima de dois centímetros (PRECIADO, 2017, p. 139) é do gênero masculino, confunde, ainda, gêneros com sexualidades, como se o segundo elemento fosse consequência imediata do primeiro (e esse definido pelo sexo).²³ Em outras palavras, mulheres estariam predestinadas a se relacionar sexualmente com homens e homens com mulheres, todxs xs sujeitxs seriam originalmente heterossexuais.

Existe uma sedimentação das normas de gênero que produz o fenômeno peculiar do sexo natural, ou da mulher de verdade, ou qualquer outra ficção social que se faça presente e seja convincente; essa sedimentação tem produzido, ao longo do tempo, um conjunto de estilos corporais que, de maneira reificada, são apresentados como configuração normal dos corpos, divididos em sexos que se relacionam de maneira binária (BUTLER, 2019, p. 220).

É importante sublinhar, então, que identidades de gênero não são o mesmo que identidades sexuais. Enquanto as identidades de gênero estão relacionadas ao gênero que a pessoa se identifica (masculino ou feminino), ou até mesmo a não identificação com apenas um gênero, ou ainda a negação de qualquer categoria de

²² Tratarei a respeito do conceito de interdição (FOUCAULT, 2014a) na página 32, mas, em linhas gerais, segundo a perspectiva foucaultiana, o mesmo é um procedimento de exclusão que determina quem é autorizado a falar, sobre o que e em qual circunstância. Assim, silenciam-se debates e pessoxs, principalmente no campo das sexualidades e da política.

²³ Preciado (2017) explica que em 1955, nos Estados Unidos da América, um professor de psicopediatria do hospital universitário John Hopkins de Nova York, chamado John Money criou alguns protocolos para classificação de criançxs intersexuais. Com base em uma combinação de análise cromossômica e juízo estético o normal e o patológico eram determinados. Foi nesse contexto que a medida de dois centímetros foi instituída como sendo o comprimento mínimo para um pênis esteticamente dentro dos padrões de normalidade.

gênero; as identidades sexuais “se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” (LOURO, 2014, p. 30).

A ideia de uma sexualidade natural está associada à vertente de pensamento judaico-cristã, onde o foco é a procriação da espécie humana, logo, qualquer outra expressão de sexualidade que não a heterossexual é considerada um atentado à continuação da vida humana na terra e, portanto, deve ser combatida.

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras (FOUCAULT, 2014b, p. 8).

Louro (2018b) nos explica que

[...] tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, admitimos que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais (p.12).

Foucault (2014b), ao fazer uma análise da sexualidade, principalmente a partir do século XVIII, nos mostra como desde então os discursos sobre o sexo “não cessaram de proliferar” (FOUCAULT, 2014b, p. 20) menos como uma “lei de interdição” (FOUCAULT, 2014b, p. 26) e mais como uma “política do sexo, isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2014b, p. 28).

Essa noção de política de sexo de Foucault (2014b), como outros conceitos do autor, serviram de base para a análise dos discursos de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024). Cito: vontade de verdade, regime de verdade, dispositivo, saber-poder, governamentalidade e interdição do discurso de Foucault (2014a, 2015). Entretanto, de acordo com a necessidade e com o desenrolar da análise da pesquisa, outros conceitos foram utilizados.

Foucault (2014a, 2015) nos explica que dependo do momento histórico, cada sociedade elege e apoia certos tipos de discursos e os faz funcionar como verdadeiros, esse acolhimento é motivado pela vontade de verdade da época, as motivações relacionadas ao que se deseja saber, ao que se valora ou ao que se quer estabelecer como objeto de apreciação. Essa vontade de verdade constitui um

sistema de exclusão uma vez que consolida alguns saberes como válidos em detrimento de outros.

Ora, essa vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e certo modo atribuído (FOUCAULT, 2014a, p. 16-17).

Foucault (2015, p. 52) elucida que a verdade não é algo abstrato, como algo que não pertence a este mundo, ao contrário, “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Assim, a vontade de verdade de cada tempo se materializa por meio de um regime de verdade constituído pelos

[...] tipos de discurso que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2015, p. 52).

A presente dissertação compreende as políticas públicas de educação inseridas nesse regime de verdade como dispositivos de legitimação de uma vontade de verdade disputada por diferentes setores da sociedade, alguns de caráter regulatório e outros emancipatório. Compreendendo o conceito de dispositivo como “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2015, p. 367), estratégias essas que podem ter ou não caráter discursivo e são compostas de elementos heterogêneos, englobando “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2015, p. 364).

O processo de elaboração dos planos de educação envolve necessariamente uma disputa de saber-poder. Esse saber-poder, no sentido que Foucault (2014a, 2015) aponta, é uma construção histórica a partir de discursos estabelecidos, não sendo apenas verticalizado, detido por uma única pessoa ou instituição, como algo que pode ser cedido, tomado ou trocado, mas que existe em ação, é descentralizado, capilarizado, está em todos os níveis da sociedade, macro e micro, e se exerce em complexidade sem uma direção específica. “O poder não é principalmente

manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2015, p. 274) que forma, organiza e põe “em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas” (FOUCAULT, 2015, p. 289), mas “são instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação” (FOUCAULT, 2015, p. 288).

Nos planos de educação, está em disputa não apenas os rumos da educação nacional, a caracterização, direção, desenvolvimento e manutenção do Sistema Nacional de Educação²⁴, mas, também, a gestão minuciosa e profunda da população brasileira. Tal percepção dialoga diretamente com o conceito de governamentalidade de Foucault (2015) compreendido, entre outros aspectos, como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2015, p. 429).

A educação, enquanto interesse individual – aspiração de cada sujeito integrante da população – e interesse geral – interesse da população em geral, como meio de expandir e melhorar não só seus conhecimentos, mas também sua sorte e sua riqueza – constitui um dos alvos e instrumentos fundamentais para o governo da população.

Quando em 22 de abril de 2014, na comissão especial da Câmara dos Deputados formada para analisar o texto do Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovada a supressão das questões de gênero e orientação sexual, modificando o trecho do plano que dizia: “São diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, retomando o texto do Senado, que falava apenas em “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (MOURA, 2018, p. 6), setores conservadores, especialmente os cristãos, da sociedade brasileira tentaram²⁵ a interdição de um

²⁴ Sobre os obstáculos à construção do Sistema Nacional de Educação no Brasil, cf. SAVIANI, Demerval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017, p. 27-42.

²⁵ Entretanto, a tentativa de interdição das discussões de gêneros e sexualidades parece ter iniciado um processo contrário à sua motivação discriminatória, várias foram as instituições escolares que solicitaram palestras ao grupo de pesquisa GESDI (Grupo de Pesquisa e Estudo Gêneros,

debate fundamental para a garantia da dignidade humana, intencionando a manutenção da discriminação das mulheres e da comunidade LGBTQIS+ nas escolas e na sociedade brasileira.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política (FOUCAULT, 2014a, p. 9).

Vale, no entanto, considerar, ainda segundo Foucault (2015, p. 235), que o investimento do saber-poder no corpo produz, ao mesmo tempo, uma reivindicação desse corpo contra esse saber-poder. Assim, o que inicialmente o fortalecia passa a ser alvo de ataque, o saber-poder se desloca. A vigilância e o controle da sexualidade produzem “ao mesmo tempo a intensificação dos desejos de cada um pelo próprio corpo” (FOUCAULT, 2015, p. 236). A escola é um lócus efetivo dessa vigilância, onde as relações de saber-poder são delimitadas por um violento processo de interdição.

Foucault (1987) nos atenta para essa função disciplinar e punidora de instituições como a oficina, a escola e o exército, onde, segundo ele, funciona um sistema integrado de “micropenalidades”:

[...] do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1987, p. 203).

É estabelecido um regime de práticas, sutis ou não, que fazem com que xs criançxs sintam a falta que cometeram: “uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto” (FOUCAULT, 1987, p. 203).

Dialogando com Foucault, Tragtenberg (1985) nos convida a refletir sobre o porquê da escola ser tão interessada na vigilância e disciplinarização dos corpos e

Sexualidades e Diferenças nos vários *Espaços Tempos* da História e dos Cotidianos) sobre a temática, (a lista das atividades realizadas pelo grupo de 2017 a 2019 encontra-se disponível nos anexos). É importante ressaltar que o GESDI, do qual faço parte, é coordenado pela orientadora desta pesquisa, professora Dr^a Denize Sepulveda e subcoordenado pelo coorientador desta dissertação, professor Dr. José Antonio Sepulveda.

comportamentos dxs alunxs. Segundo o autor, “na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente, é um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades” (TRAGTENBERG, 1985, p. 68). Quanto mais indivíduos adentram o campo do saber, a escola, mais conhecimentos são adquiridos pela observação e controle dessxs, e múltiplos são os efeitos que esse saber-poder, gerado pela vigilância, assume.

[...] a escola se constitui num observatório político, num aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos (TRAGTENBERG, 1985, p. 69).

Normas pedagógicas são estabelecidas de tal forma que xs alunxs saibam e sintam que poderão sempre ser vigiados, a imagem dxs “problemáticos” é reforçada, diferenças são salientadas de forma preconceituosa e depreciativa, aqueles que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar são recompensadxs, xs outrxs são punidxs com retenção e exclusão.

De fato, as escolas como universos múltiplos de relações interpessoais, políticas, socioculturais e econômicas que refletem valores de diferentes grupos sociais e onde o saber-poder está em constante disputa, contém em seu território, em maior ou menor grau, demonstrações de segregação, hostilidade, diferenciação, preconceito e violência. Em pesquisa quantitativa sobre ações discriminatórias no âmbito escolar aplicada em 500 escolas de todo o país, realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC), dentre as áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial), a que apresentou os maiores valores foi a que exprime a discriminação em relação a gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%) (SÃO PAULO, 2009, p. 6). A pesquisa ainda aponta que práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas xs alunxs, especialmente negrxs, pobrxs e homossexuais, com médias de 19%, 18% e 17% respectivamente (SÃO PAULO, 2009, p. 7).

Entretanto, ao mesmo tempo em que pode apresentar uma realidade discriminatória, a escola pode ser também um espaço potente de luta e construção de

novos saberes e práticas que intencionem reverter a perversidade da violência contra aqueles que diferem do padrão branco, homem, heterossexual, burguês e cristão. Tragtenberg (1985, p. 72), por exemplo, aborda esse aspecto contraditório da escola ao analisar o papel dxs professorxs que apesar de poderem se inserir nesse espaço como agentxs de reprodução social, podem ser, também, agentxs de contestação e crítica.

É certo que essa potência transformadora pode emergir dxs sujeitxs integrantxs do ambiente escolar independente de qualquer política pública, por meio de uma gestão democrática, horizontal, plural, que inclua tanto xs trabalhadorxs da educação quanto xs alunxs. Contudo, essa responsabilidade não pode ficar dependente da existência de desejos individuais. O governo, enquanto representante de todxs xs cidadãxs, deve garantir a elaboração de políticas públicas que protejam, beneficiem e contemplem a todxs de forma clara e específica evitando em absoluto enunciados vagos que possam ser facilmente manipulados de acordo com as intenções de grupos políticos e/ou religiosos.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos faz-se fundamental para a conscientização do respeito ax outrx, não um respeito que mantenha o distanciamento entre xs sujeitxs, mas uma proposta de compreensão da realidade dx outrx, suas dores, lutas e conquistas.

A educação em direitos humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos sobre direitos humanos nos diferentes âmbitos educativos, se limitando à educação *para* os direitos humanos. Esta perspectiva está bastante presente nos diferentes âmbitos educativos. Estamos desafiados a ir além, a criar ambientes em que os direitos humanos impregnem todas as relações e os componentes educativos. [...] Nesse sentido, a promoção dos direitos humanos nos sistemas de ensino deve afetar a elaboração e a execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem, as condições de trabalho dos educadores, os sistemas de avaliação, o desenvolvimento curricular, as relações interpessoais nos ambientes educativos, as maneiras de tratar a disciplina e os conflitos na escola, a formação continuada dos educadores e educadoras, dentre outras práticas (CANDAUI, 2012, p. 31).

Dessa forma, como nos mostram Sepulveda e Sepulveda (2016a), as políticas públicas para uma educação democrática, alinhadas à concepção de direitos humanos, devem prever a valorização das diferenças ao contrário de defenderem um discurso que busque a igualdade pressupondo mesmidade. Esse último discurso, da igualdade, desconsidera que certos grupos “necessitam de atenção e cuidados diferenciados” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016a, p. 1264). Buscar a igualdade na

diferença é contraditório, e, até mesmo, excludente. Mais vale um discurso que respeite as diferenças e as identidades dxs sujeitxs, do que um discurso de padronização e generalizante. “É importante reconhecer que falar do direito à diferença não é a mesma coisa que lutar por direitos iguais” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016a, p. 1265). A luta por direitos iguais pode ser baseada em uma concepção ilusória de identidade única que exclui as particularidades de diferentes grupos, já uma proposta de direito à diferença permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e suas diferenças sem inferiorizá-las.

Sem dúvida, entre nós existem diferenças bem reais de raça, idade e gênero. Mas não são elas que estão nos separando e sim nossa recusa em reconhecer essas diferenças e em examinar as distorções que resultam do fato de nomeá-las de forma incorreta e aos seus efeitos sobre o comportamento e a expectativa humana (LORDE, 2019a, p. 240).

A discussão acerca da educação em direitos humanos e a preocupação com o desenvolvimento de políticas públicas que tratem desse tema é muito recente no Brasil, haja vista o ano de publicação da primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apenas em 2003. Assim, ainda há muito a ser refletido nesse campo. A trajetória é repleta de embates entre forças emancipatórias e regulatórias, entre avanços e retrocessos – exatamente o que estamos presenciando atualmente no Brasil onde conquistas sociais históricas estão ameaçadas devido aos “tempos conservadores” (CUEVA, 1989) em que vivemos.

Segundo Sepulveda e Sepulveda (2019, p. 64) “o conservadorismo é um termo historicamente construído que tem como retórica principal a tese de que todxs são diferentes e que a desigualdade social é também natural”. Nesse sentido, segundo xs conservadorxs, esforços em prol de uma organização menos cruel e desigual do social são desnecessários. Vislumbra-se, assim, uma utopia de prosperidade baseada na capacidade individual de cada sujeitx ascender socialmente, valoriza-se o mérito e, para usar um termo caro a essa linha de pensamento, flexibiliza-se²⁶ a responsabilidade do estado para com o bem-estar social – esse, por sua vez, assume

²⁶ Laval (2019), ao tratar do ataque neoliberal ao ensino público, dedica parte de seu trabalho à análise da inserção do conceito de flexibilidade na educação. Segundo o autor, as forças econômicas e políticas dominantes exigem uma mutação escolar: moldar futurxs trabalhadorxs flexíveis. Essxs, em resumo, seriam assalariadxs capazxs de discernir e analisar as situações a fim de impor a si mesmxs condutas eficientes. Competências atreladas à liberdade, iniciativa e autonomia passam a ser valorizadas e estimuladas no currículo e práticas educativas.

cada vez mais o sentido de um bem-estar individual e material atrelado à lógica de mercado.

O amálgama de frações capitalistas nacionais e internacionais opera a partir de interesses específicos, relativamente coadunados. No caso de setores burgueses nacionais – e, de algum modo, da alta classe média -, almeja-se o rebaixamento das condições salariais das classes trabalhadoras. Misturam-se ainda desejos e ressentimentos psicanalíticos de reforço da distinção de classe. No caso de setores burgueses internacionais, intenta-se a espoliação do capital brasileiro mediante privatizações, tomada de mercados e controle da infraestrutura. Na conurbação de ambos, o mercado financeiro brasileiro, de algum modo consorciado às finanças internacionais, busca abrir espaços para a mercantilização privada de atividades, serviços e bens até estão parcialmente estatais – previdência social, saúde, educação. Tal coesão entre frações do capital nacional e internacional não é isenta de antagonismos, concorrências e mesmo contradições, mas se sustenta pelas perspectivas amplas de acumulação que fazem parte de seu cálculo e, ainda, pelo cimento ideológico neoliberal que lhes é comum (MASCARO, 2019, p. 28).

Sepulveda e Sepulveda (2019, p. 65) indicam o crescimento²⁷ de pensamentos conservadores no Brasil marcadamente no final do primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff (2014) e a intensificação desses durante a pré-campanha presidencial de 2018. Mascaro (2019, p. 27) parece ter a mesma percepção ao identificar que o governo de Michel Temer (2016-2019) esteve ocupado com uma regressão econômica e social, e com o aumento da exploração do capital sobre a classe trabalhadora. O autor também coloca que o mesmo ocorre sob o atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (iniciado em 2019), “mas agora como incremento de regressões também civis e de maior desmonte institucional” (MASCARO, 2019, p. 27).

Ao comparar os governos de Temer e Bolsonaro, Mascaro (2019, p. 29) diz não haver divergências de mérito entre as políticas econômicas de ambos.

A alçada para a governança do capital é a mesma: atenção aos ditos mercados e aos interesses financeiros e rentistas; privatizações; rebaixamento das condições das empresas estatais; perda de graus na soberania econômica; desprestígio aos instrumentos de controle social, trabalhista e ambiental (MASCARO, 2019, p. 29).

No que concerne a geopolítica, Mascaro (2019, p. 29) afirma que os dois são “organicamente submissos aos Estados Unidos, e os dispositivos de disputa ideológica são os mesmos, ainda que polarizados”. O autor ainda coloca que em ambos os governos “tanto os meios de comunicação tradicionais quanto as redes de

²⁷ Em outros momentos da história os discursos conservadores já ganharam força, principalmente em períodos de grandes conquistas de direitos sociais (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016c).

internet comungam dos mesmos horizontes e propósitos” (MASCARO, 2019, p. 29) para fins de achatamento das condições de trabalho. A distinção que Mascaro (2019, p. 29) destaca entre esses governos é a maior ênfase dada pelo bolsonarismo²⁸ à “agenda regressista de costumes e paranoias reacionárias”.

Nesse mesmo sentido, Silva (2019) caracteriza como a principal bandeira do bolsonarismo a distorção da concepção de direitos humanos como se esses fossem estratégias discursivas e legais para defender bandidxs, marginxix, pedófilxs, invasorxs de terra e presidiárixs. De acordo com essa argumentação os direitos humanos seriam uma ameaça à segurança dxs policixis, serviriam de base para uma homossexualização dxs criançxs e atribuiriam privilégios inaceitáveis a negrxs, índixs, mulheres e LGBTQIS+.

Também sobre o governo de Jair Bolsonaro, Almeida (2019) aponta três linhas de força que sustentam as propostas presidenciais: 1) uma ética econômica aliada à teologia da prosperidade²⁹, 2) medidas de segurança e ordem mais repressivas e punitivas, 3) a defesa de uma moralidade pública que regule corpos, comportamentos e vínculos familiares mobilizada por convicções cristãs.

O candidato que ganhou o pleito eleitoral alimentou um discurso contra as conquistas sociais feitas por grupos minoritários ocorridas nas primeiras décadas do século XXI, mais especificamente nos dois primeiros governos de Luis Inácio Lula da Silva, principalmente aquelas que se referem a direitos sexuais e reprodutivos, colocando as questões de gêneros e sexualidades no centro do foco dos conservadores (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019, p. 65).

Discutir gêneros e sexualidades ainda é muito difícil em nosso país, que é fortemente marcado por uma cultura patriarcal³⁰ e uma moral conservadora e cristã que, no momento atual, vêm tentando impedir esses debates nas escolas,

²⁸ Entendo como bolsonarismo o conjunto de políticas e estratégias próprias do governo de Jair Bolsonaro na presidência, essas fortemente marcadas por discursos de criminalização de grupos socialmente marginalizados.

²⁹ Nas palavras de Almeida (2019, p. 41-42), “a teologia da prosperidade prega uma ética econômica voltada para o mundo, em que possuir e ascender são sinais de que Deus, e não o diabo, age em sua vida. Essa ascensão não se ancora especificamente na disciplina e na dedicação ao trabalho, mas em uma disposição empreendedora de quem almeja se tornar o patrão nas relações de trabalho. [...] O ponto de chegada é sempre projetado como uma superação, desde que praticados os princípios da prosperidade: fé e atitude. [...] A prosperidade, dessa maneira, não se opõe às concepções da desigualdade como algo próprio da vida coletiva. A igualdade social não está no seu horizonte de utopia.

³⁰ Conforme nos explicam Sepulveda e Sepulveda (2019, p. 62) a cultura patriarcal “é desenvolvida no interior de um sistema social em que homens adultos mantêm o controle, o poder e a liderança política. Por esse motivo possuem a autoridade moral, gozam de privilégios e têm o controle das propriedades”.

principalmente através do movimento Escola Sem Partido (ESP). É justamente essa tentativa de silenciamento que motiva a investigação desta pesquisa, compreendendo, conforme Foucault (2014b, p. 31), que os silêncios “são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos”.

O nome “escola sem partido” foi muito bem escolhido para explorar o enorme desprezo que a maioria dos brasileiros sente em relação aos políticos profissionais. A expressão coloca-nos diante de uma dicotomia: ou você é a favor de uma escola sem partido ou de uma escola com partido. Uma pessoa que não conheça a atuação do movimento ou o teor dos projetos tende a declarar a sua adesão, só porque o termo já mobiliza o desprezo comum pela política partidária. O grande problema é que não é disso que trata o projeto: sob a desculpa de combater a propaganda partidária em sala de aula, ele na verdade pretende erradicar a dimensão educacional da escola. Sou contra o uso do espaço da sala de aula para fazer propaganda partidária, mas isso não faz de mim um defensor do projeto. Para o movimento, professores não são educadores, mas burocratas que devem apenas transmitir conteúdos definidos por lei, sem mobilizar valores e sem falar da realidade na qual a escola está inserida (PENNA, 2018, p. 110).

O movimento Escola Sem Partido, que surgiu em 2004, tem criado e difundido discursos de ódio, desconfiança e descrédito aos professorxs, em uma tentativa de disputa pela opinião pública visando implementar um processo de escolarização alinhado à lógica mercadológica, meritocrática³¹, patriarcal, heteronormativa³² e cristã.

Fernando Penna (2017, p. 36) nos explica que a primeira característica dessa concepção de escolarização “é a afirmação de que o professor não é educador”. Segundo o ESP, cabe à família (heterossexual, branca e cristã) educar xs filhxs de acordo com seus valores morais e religiosos devendo a escola estar limitada por esses.

A escola estaria proibida de discutir a teoria da evolução, por exemplo, porque algumas famílias acreditam no criacionismo, ou mesmo a cultura afro-

³¹ O termo meritocracia cunhado por Michael Young em seu livro “The rise of the meritocracy” (Ascensão da Meritocracia – tradução livre) em 1958, aparecia na obra como uma crítica às desigualdades e injustiças provenientes de uma lógica tecnoburocrática que primava pelo progresso, desenvolvimento e eficiência. Posteriormente apropriado e transfigurado por grupos liberais e neoliberais, o conceito passa a ser usado para descrever uma possibilidade de ascensão social e econômica baseada no mérito, no esforço individual; ou seja, o sucesso e o fracasso dependeriam apenas de fatores internos ao sujeito, estando descartadas questões externas, históricas, sociais, econômicas e culturais (ARAÚJO, 2019, s/p). Segundo Sidney Chalhoub “a ideia da meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade” (FILHO, 2017, s/p).

³² A heteronormatividade consiste na tentativa de enquadramento de todas as relações em um binarismo de gênero, organizando práticas, atos e desejos a partir de um modelo de casal heterossexual reprodutivo (PINO, 2007, p. 160).

brasileira, porque algumas religiões demonizam elementos das crenças africanas. Também estaria proibida de criticar a tortura durante a ditadura militar no Brasil, porque alguns pais pedem intervenção militar. E, até mais do que isso, os alunos podem tornar-se alcaguetes, pois pelo projeto, são estimulados a denunciar os professores anonimamente (PENNA, 2018, p. 111).

Nessa lógica x professxr é merx instrutxr, que como prestadxr de serviço deve atender às exigências do seu público consumidor (heterossexual, branco e cristão), sem liberdade de ensinar a partir de suas concepções pedagógicas, sem liberdade de expressão no exercício de sua profissão, limitando-se a abordar os tópicos da matéria lecionada sem promover debates de ordem política ou social sob a pena de crime de “doutrinação político e ideológica”. A frágil definição de “doutrinação político ideológica” do ESP diz que

[...] você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional. Uma dissociação entre o que é a matéria e o que está acontecendo no mundo, na realidade do aluno. A afirmativa de que o professor não poderia discutir essa realidade, ele teria que se ater à sua matéria – e nós sabemos que isso na prática é impossível, porque dialogar com a realidade do aluno é um princípio educacional estabelecido para tornar o ensino das disciplinas significativo. Adota ou indica livros e publicações de autores identificados com determinada corrente ideológica: eu sempre faço o mesmo desafio – gostaria que alguém me indicasse um livro que não é identificado com uma corrente ideológica. Mas eles operam com outra dissociação questionável entre ideologia e neutralidade. Terceiro: impõe a leitura de textos, mostra apenas um dos lados, o professor de novo como um manipulador (PENNA, 2017, p. 37).

Nesse sentido, o discurso conservador do Escola Sem Partido

[...] vem tentando interditar a fala dxs professorxs, atuando como um dispositivo de verdade sobre a liberdade de ensinar, na tentativa de censurar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas presentes na Constituição Brasileira (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2018, p. 52).

Apesar de criado em 2004, o movimento Escola Sem Partido tomou mais força e teve mais repercussão a partir dos debates relacionados a gêneros e sexualidades nos planos de educação, principalmente em 2014 e 2015, pois “passando a contar com o apoio de políticos de extrema direita ou de convicções religiosas fundamentalistas” (REIS, 2016, p.119) assumiu a pauta de combate à “ideologia de gênero” nas escolas como uma tentativa de “desqualificar e, até mesmo, demonizar o trabalho com a questão de gênero nas salas de aula” (PENNA, 2016, p. 99).

Conforme nos explicam Sepulveda e Sepulveda (2018, p. 54), a “ideologia de gênero” que o ESP diz acontecer nas escolas seria um regime de verdade que

defende a existência de uma tentativa por parte dxs professorxs de ensinar meninos a serem gays e meninas a serem lésbicas, “ou seja, essxs professorxs estariam doutrinando ideologicamente xs alunxs a se tornarem homossexuais”.

“Ideologia de gênero” não é um conceito que tem origem nos estudos de gêneros e sexualidades. Ao contrário, é um discurso desenvolvido por uma parte conservadora da Igreja Católica e pelos movimentos pró-vida e pró-família (FURLANI, 2016).

Meus estudos mostraram que o termo é usado em 1998, em uma Conferência Episcopal da Igreja Católica realizada no Peru, cujo tema foi “A ideologia de gênero – seus perigos e alcances”. Parece que seus criadores se baseiam em dois livros para compor essa narrativa chamada “ideologia de gênero”: primeiro, no livro de Dale O’Leary intitulado *Agenda de gênero*, de 1996. O’Leary é uma militante pró-vida que participou das Conferências da ONU (do Cairo em 1994 e de Pequim em 1995) como delegada. Ela faz um relato dessas conferências, descreve, sob o seu ponto de vista, a ação das feministas em apresentar o conceito gênero e como, a partir dali, a ONU assume a chamada perspectiva de gênero para as políticas públicas sobre os direitos das mulheres. O outro referencial usado na construção dessa narrativa é o livro de Jorge Scala, cuja primeira edição é intitulada *Ideologia de gênero: o gênero como ferramenta de poder*, de 2010, que no Brasil, curiosamente, é intitulado *Ideologia de gênero – o neototalitarismo e a morte da família*, de 2015. O autor é um advogado argentino, conhecido defensor de causas antiaborto e contra os direitos das mulheres, membro do movimento pró-vida, que apresenta uma série de interpretações dos estudos de gênero, extremamente problemáticas e convenientemente articuladas para desqualificar tais estudos e apresentá-los como danosos para a sociedade (FURLANI, 2016, s/p).

O Escola Sem Partido ao defender o combate a “ideologia de gênero” propaga a retórica conservadora que “afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feministas e LGBT para ‘destruir a família’” (FURLANI, 2016, s/p).

Estes movimentos afirmam que a “ideologia de gênero” teria como meta incentivar os alunos a abandonar a religião e incentivá-los a fazer sexo. Discutir gênero em sala de aula não é isso. É problematizar a violência doméstica. É trazer para a sala de aula a representação de famílias de diferentes configurações. É permitir que as pessoas de diferentes orientações sexuais se percebam representadas, e não silenciadas, no conhecimento produzido nas escolas (PENNA, 2016, p. 99).

A presente pesquisa repudia veemente essas investidas conservadoras que visam manipular a opinião pública, disseminar sentimentos de pânico entre familiarxs, ódio e descrédito axs professorxs e voltar a população contra políticas públicas que visem a garantia de direitos para as mulheres e pessoxs LGBTQIS+. Interessa a esta dissertação analisar os discursos de elaboração e aprovação do Plano Municipal de

Educação de São Gonçalo (PMESG 2015-2024), buscando pensar as orientações, disputas, silenciamentos e desafios para uma política educacional emancipatória alinhada a uma concepção contra-hegemônica de educação em direitos humanos no município.

Assim, o texto se organiza em três capítulos. O primeiro capítulo trata da configuração do município de São Gonçalo, buscando contemplar questões socioeconômicas, políticas e educacionais.

O segundo capítulo aborda a elaboração do PMESG (2015-2024), investigando o seu percurso histórico e os agentes envolvidos nesse processo, enfocando a V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG) e o documento final produzido nesse evento que serviu de base para o PMESG do município.

O terceiro capítulo aprofunda a análise discursiva dos vetos e propostas dos vereadores do município ao documento final da V COMESG, no que concerne as temáticas de gêneros e sexualidades, com base na análise do documento comparativo disponibilizado pelo Conselho Municipal de Educação e no vídeo da audiência pública para aprovação do plano. Posteriormente são apresentadas as considerações finais, referências e anexos.

1 UM OLHAR SOBRE GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

Buscando apresentar o município de São Gonçalo, este capítulo aborda questões socioeconômicas, políticas e culturais da cidade articulando-as à temática da garantia de direitos das mulheres e LGBTQIS+ no município e a conceitos foucaultianos.

A primeira sessão aborda principalmente o tema da violência contra mulheres e LGBTQIS+ em São Gonçalo. A segunda tem como foco aspectos socioeconômicos e educacionais do município, discutindo questões relacionadas à oferta de ensino público e privado na cidade.

Esse esforço de caracterização do município à luz das questões de gêneros e sexualidades que agora inicio de certo não dará conta da complexidade da cidade, trata-se mais de olhar alguns acontecimentos e pensar sobre a implicação deles para a educação do município.

Segundo Castro (2016, p. 25), pode-se distinguir quatro sentidos no uso do termo “acontecimento” nos trabalhos de Michel Foucault (mesmo que esses por vezes se entrelacem), seriam eles: ruptura históricas, regularidade histórica, atualidade e trabalho de acontecimentalização. O primeiro estaria relacionado às ideias de diferença e novidade, algo que aparece no âmbito discursivo ou não-discursivo, mas que se caracteriza pelo que traz de novo, incomum. Essa ruptura instauraria uma regularidade diferente de discursos e práticas, a grosso modo, o segundo sentido apontado. O terceiro uso do termo privilegiaria as lutas e as forças que se entrelaçam na constituição do presente, sendo papel do filósofo diagnosticar a realidade. A partir daí se desenrolaria o quarto sentido do conceito que seria um método de trabalho histórico que se caracterizaria por deixar em evidência a singularidade de discursos, práticas que se impõem mais ou menos a todos; além de caracterizar-se também “por encontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias que permitiram formar, em um momento dado, o que depois se apresentará como evidente” (CASTRO, 2016, p. 26).

Sepulveda (2012, p. 40) nos explica que Foucault desenvolveu uma forma de investigar a história sem compreendê-la de forma linear, diferente de uma perspectiva causal de início e fim, mas relacionando-a à noção de atualidade, procedimento o qual

o autor denominou genealogia. Nessa perspectiva, ele “sugere que se observem os acontecimentos naquilo que eles têm de agudo e singular” (SEPULVEDA, 2012, p. 40), interrogando a atualidade. O acontecimento surgiria no cotidiano da vida, motivado por uma multiplicidade de fatores e imbricado em relações de força (SEPULVEDA, 2012, p. 41).

Assim, emprego acontecimento como fenômenos discursivos, históricos, econômicos, sociais etc (FOUCAULT, 2006, p. 256) presentes na história que quando investigados podem revelar rupturas e continuidades importantes para a compreensão do momento presente – no caso dessa pesquisa, a educação em São Gonçalo.

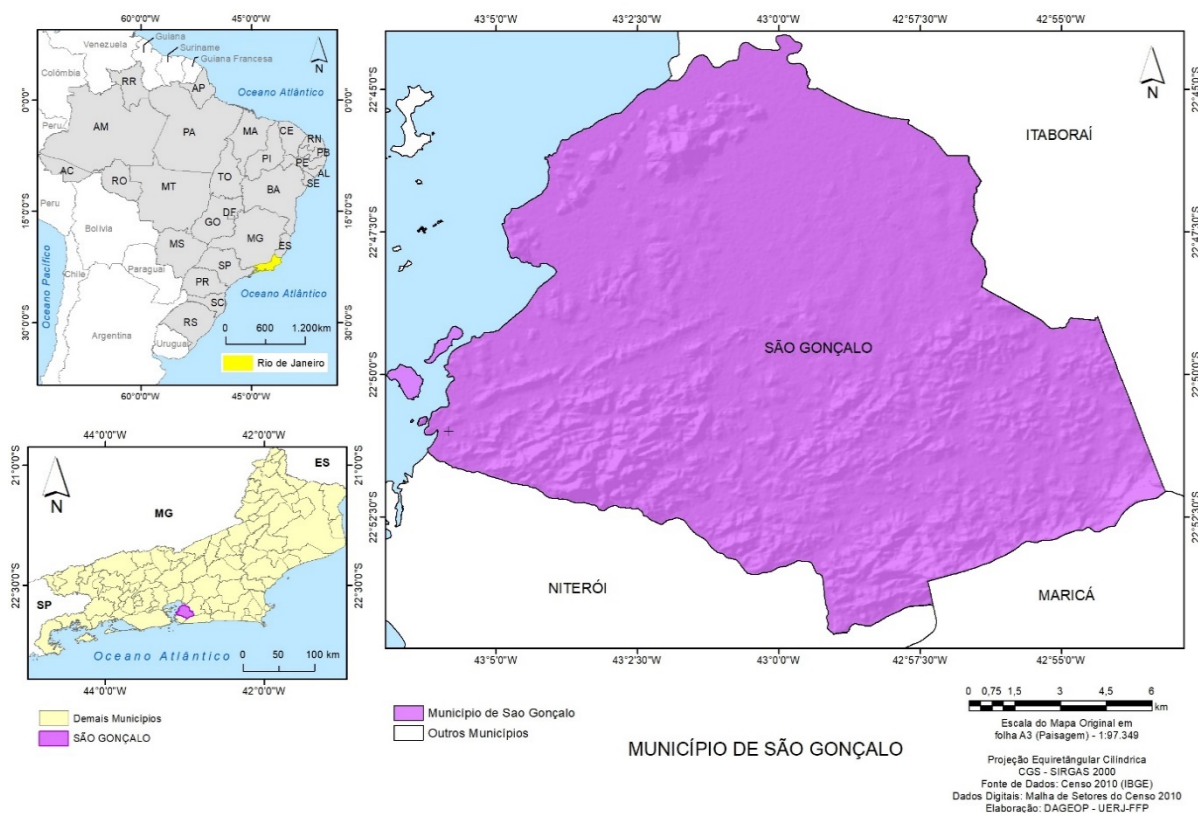
1.1 São Gonçalo: muitas cores em uma pintura a sangue fresco

São Gonçalo é um município localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e a segunda cidade mais populosa do estado, com 999.728 habitantes de acordo com o último censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo 52,5% dessa população composta de mulheres, ou seja, mais da metade da população residente.³³ A maioria dos habitantes da cidade recebem de meio a um salário mínimo, exatamente 99.828 domicílios. Ainda segundo dados do censo de 2010, a maior parte da população, 362.246 pessoas, não possuem nenhum nível de instrução ou apenas possuem o nível fundamental incompleto.³⁴

³³ Os dados do IBGE referentes ao município de São Gonçalo encontram-se disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 12/10/2018.

³⁴ Os dados do IBGE disponíveis online estão, em grande maioria, desatualizados. Conforme explicitado acima, o último censo conduzido na cidade foi em 2010. O próprio instituto estima que em 2019 a população de São Gonçalo estivesse entorno de 1.084.839 pessoas.

Mapa 1 – Mapas de localização do município de São Gonçalo



Fonte: DAGEOP – UERJ-FFP.

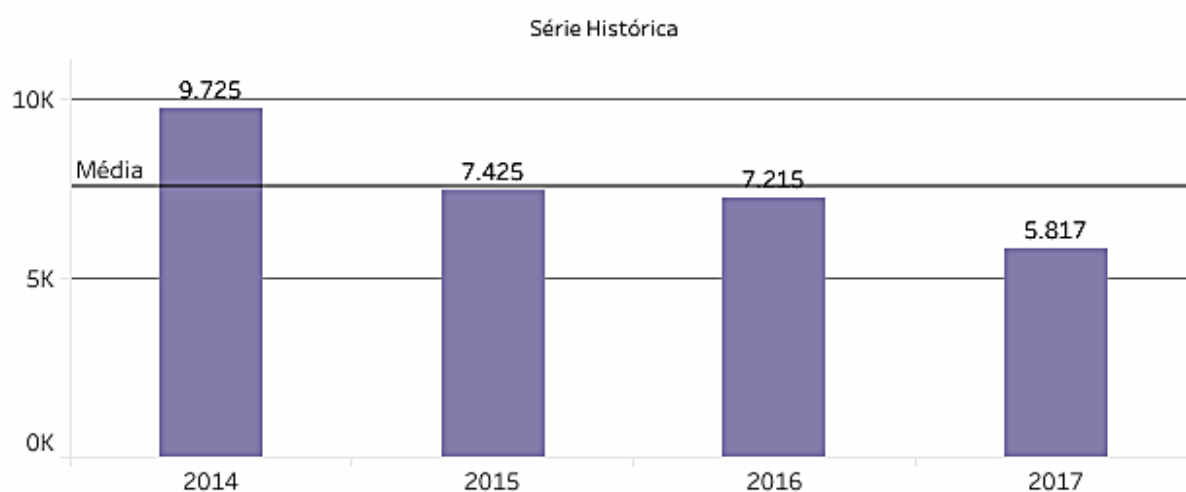
Situado à margem da Baía de Guanabara e entre os municípios de Itaboraí, Maricá e Niterói, São Gonçalo possui 248,4 km² de extensão compostos de áreas urbanas e rurais.³⁵ Ao andar pelas ruas do município vemos uma cidade que ainda carece de investimentos públicos em planejamento urbano, saneamento básico, limpeza e segurança pública, isso falando apenas do que é possível identificar ao olhar para a cidade. De acordo com uma notícia publicada no jornal O São Gonçalo em 09 de setembro de 2018 (ALVARENGA; EMILIANO, 2018, s/p) baseada em dados coletados do Instituto de Segurança Pública (ISP) do Rio de Janeiro, o município ocupava o primeiro lugar em número de roubos em todo o estado, sendo, em média, um roubo a cada vinte minutos.

Porém a violência não se restringe a roubos e tentativas de assalto. As mulheres, que compõem mais da metade da população do município, são vítimas de

³⁵ A informação sobre a extensão do município e outros aspectos de São Gonçalo encontra-se disponível no site da prefeitura: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao_goncalo.php>. Acesso em: 17/11/2018.

diversos atos de violência. De acordo com o ISP, de 2014 a 2017³⁶ foram registrados 30.182 casos de violência contra mulheres em São Gonçalo, sendo 47,6% desses crimes cometidos por companheirxs ou ex-companheirxs dxs vítima(s) e 19% por outrxs pessoa(s) próxima(s) dxs vítima(s), como pais, padrastxs, parentxs, vizinhxs, amigxs e colega(s) de trabalho ou escola, conforme gráficos abaixo.³⁷ É importante ressaltar que esses dados têm como base os registros de ocorrência em delegacias de polícia, logo, retratam apenas parte da realidade do município, uma vez que nem todos os crimes são denunciados por diversos motivos, desde desconhecimento dos direitos das mulheres, vergonha e até medo de ameaças, por exemplo.

Gráfico 1 – Número de casos de violência contra mulheres no município de São Gonçalo de 2014 a 2017³⁸



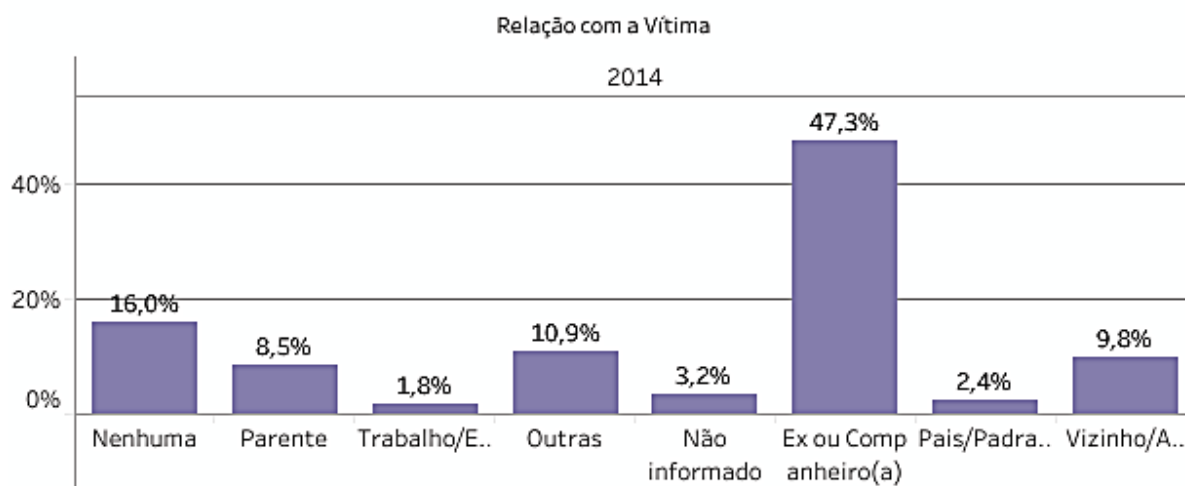
Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

³⁶ São considerados os dados relativos ao período de 2014 a 2017 por dois motivos. Primeiramente pois esta pesquisa tem como foco o processo de elaboração, discussão e aprovação do PME de SG referente ao ano de 2015 no que tange as questões de gêneros e sexualidades; logo, interessa à pesquisa dados anteriores à implementação do plano de educação. Além disso, até o momento da escrita desta dissertação, a informação mais recente disponibilizada no site do Instituto de Segurança Pública (ISP) era do ano de 2017.

³⁷ Os dados do ISP sobre crimes contra mulheres no município de São Gonçalo estão disponíveis para consulta no endereço eletrônico do instituto: <https://public.tableau.com/profile/instituto.de.seguran.a.p.blica.isp#!/vizhome/DossiMulher_0/Resumo>. Acesso em: 23/12/2018.

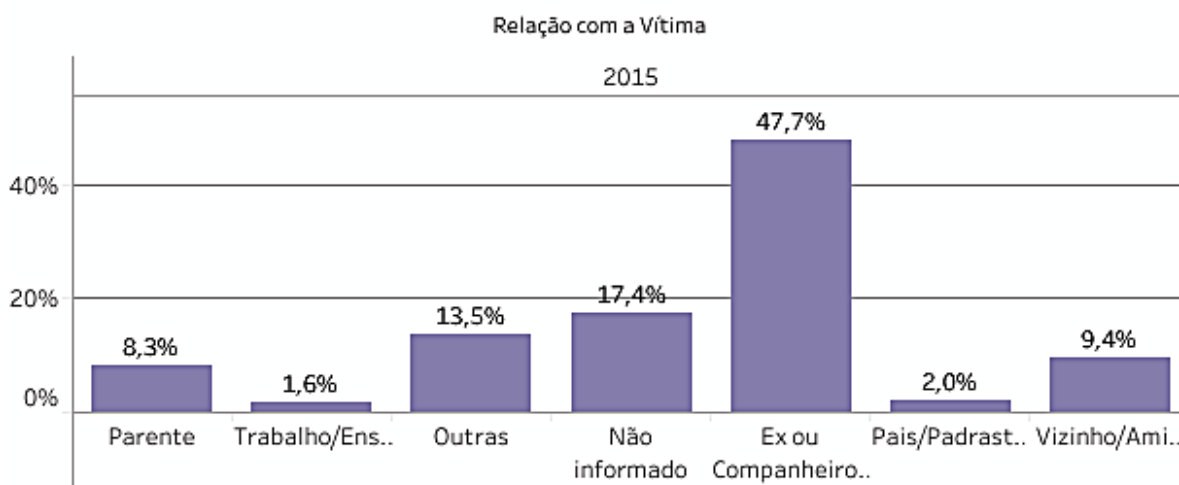
³⁸ Os dados presentes nos gráficos e figuras podem parecer repetitivos, mas são importantes para auxiliar na compreensão do panorama do município.

Gráfico 2 – Relação dxs agressorxs com as mulheres vítimas de violência em São Gonçalo no ano de 2014



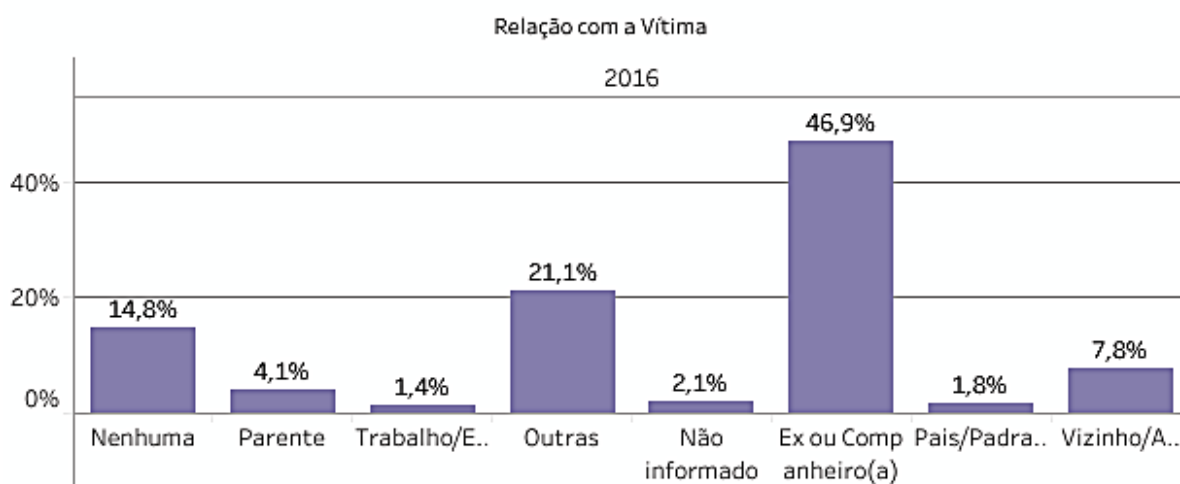
Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Gráfico 3 – Relação dxs agressorxs com as mulheres vítimas de violência em São Gonçalo no ano de 2015



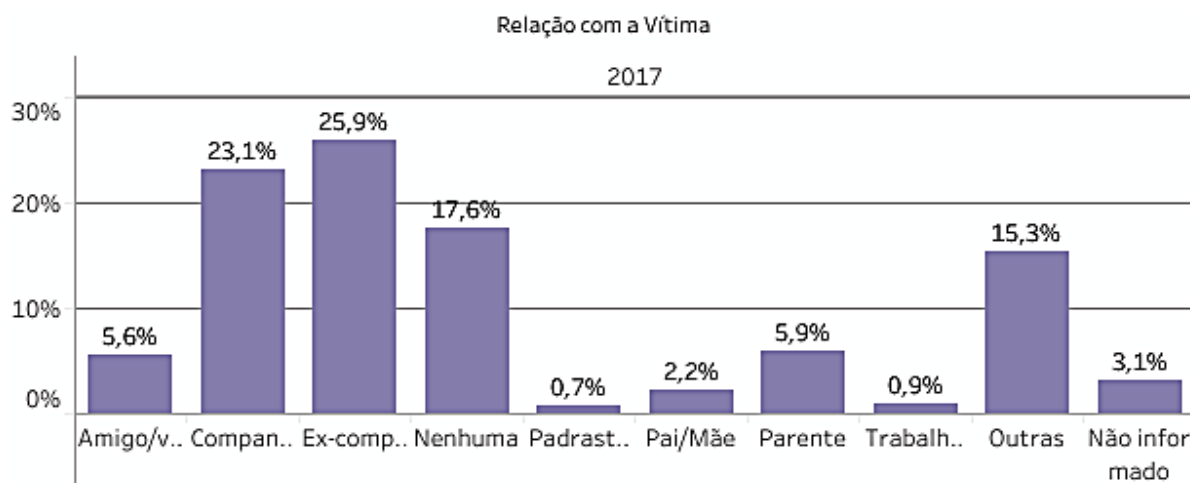
Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Gráfico 4 – Relação dxs agressorxs com as mulheres vítimas de violência em São Gonçalo no ano de 2016



Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Gráfico 5 – Relação dxs agressorxs com as mulheres vítimas de violência em São Gonçalo no ano de 2017



Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

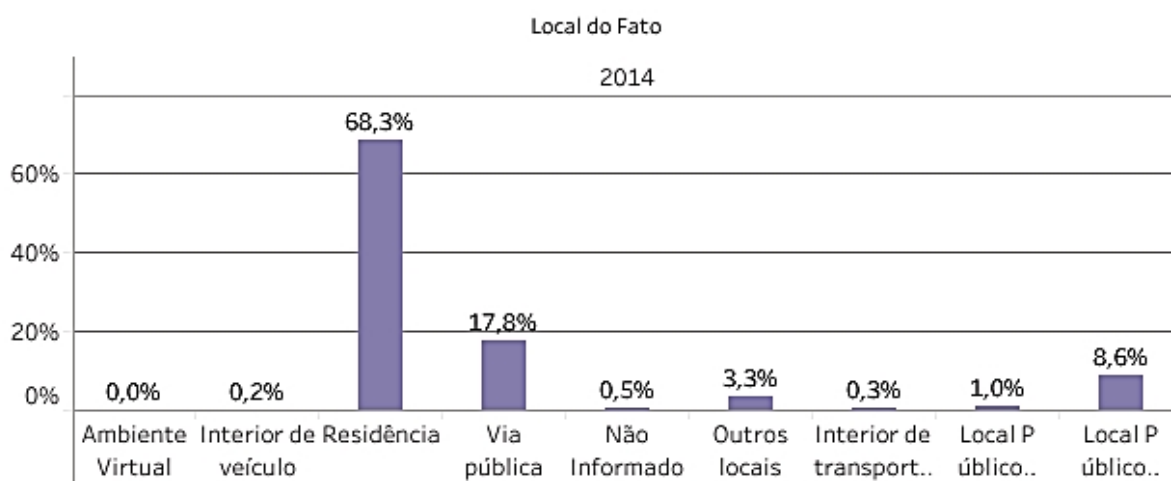
Ao analisar as informações presentes nos gráficos acima percebemos algumas alterações nas categorias de registro das ocorrências de 2014 a 2017. Em 2015, por exemplo, não houve a inclusão do critério “nenhuma” para os casos em que xs vítimas desconheciam totalmente xs agressorxs, o que pode ter gerado um aumento nas porcentagens enquadradas em “outras” e “não informado”. Em 2017 algumas categorias são divididas passando a ter os registros computados separadamente, foi o primeiro ano em que distinguiu-se “companheiro(a)” de “ex-companheiro(a)” e

“pai/mãe” de “padaastro/madrasta”. Observa-se, a partir desses sinais presentes no gráfico de 2017, o início de um detalhamento mais rigoroso dos casos de violência contra mulheres a partir desse ano.

Quando observados os locais onde os crimes contra mulheres são majoritariamente cometidos no município de São Gonçalo, percebemos que são nas residências que há o maior risco e vulnerabilidade para as mulheres, apresentando porcentagem sempre superior a 60%. Ao contrário do que poderia se pensar, é em suas próprias casas, por companheirxs, pais, parentxs e amigxs, que a maioria das mulheres são ameaçadas, agredidas, estupradas e até mortas. Mas o risco se amplia para todos os outros possíveis lugares de interação social, inclusive instituições religiosas e estabelecimentos de ensino. Se observarmos os gráficos abaixo que apresentam a porcentagem de crimes cometidos contra mulheres em São Gonçalo de acordo com o local dos delitos de 2014 a 2017, percebemos que apenas em 2014 e 2016 há locais com porcentagem igual a zero (nenhum registro de ocorrência), sendo “ambiente virtual” e “órgão de segurança pública” respectivamente.

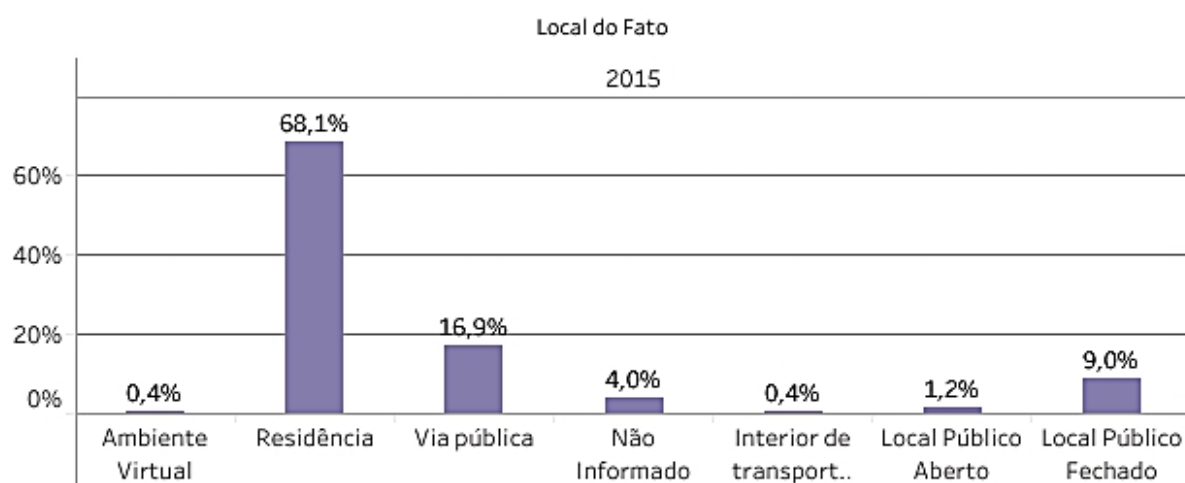
Nota-se, ainda, que apenas nos dois últimos anos houve maior detalhamento e especificação dos possíveis locais dos crimes. Ainda assim, vale lembrar que os dados registrados nas denúncias podem sofrer interferência daquelas que presta a queixa, podendo não ter conhecimento ou omitir o local exato do crime, uma vez que aparecem as opções “outros locais” e “não informado”.

Gráfico 6 – Porcentagem de crimes cometidos contra mulheres em São Gonçalo em 2014 por local onde aconteceram os delitos



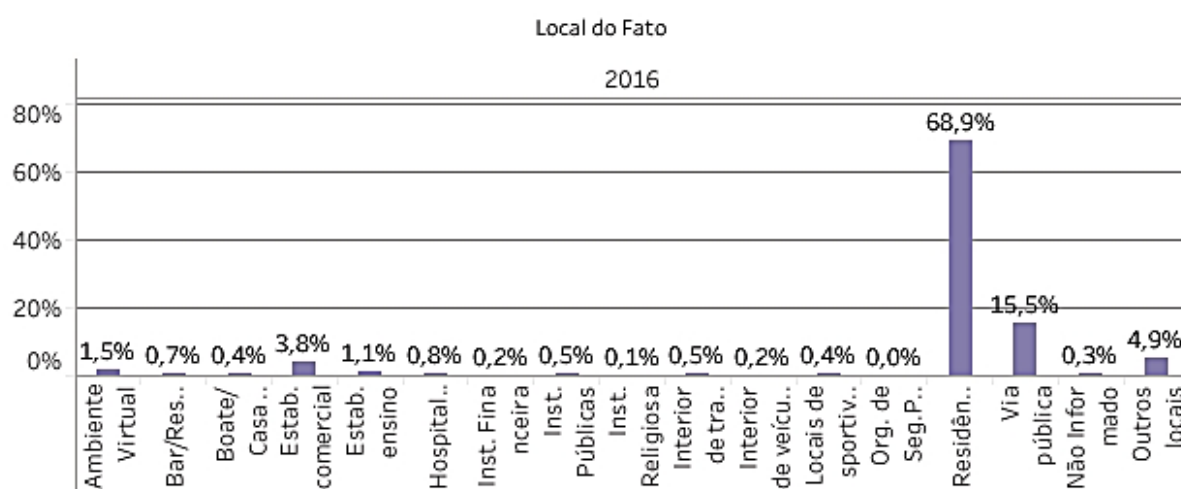
Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Gráfico 7 – Porcentagem de crimes cometidos contra mulheres em São Gonçalo em 2015 por local onde aconteceram os delitos



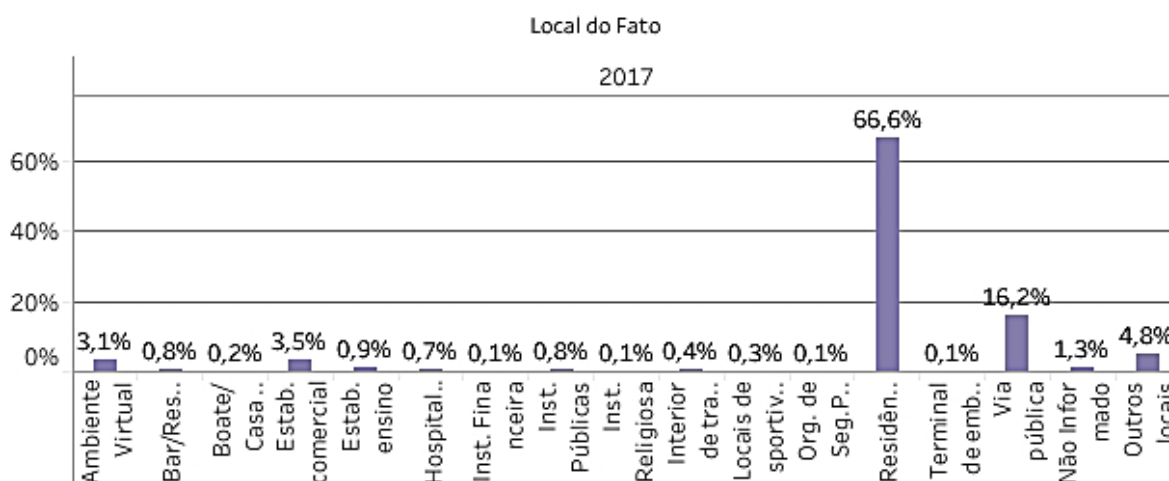
Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Gráfico 8 – Porcentagem de crimes cometidos contra mulheres em São Gonçalo em 2016 por local onde aconteceram os delitos



Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Gráfico 9 – Porcentagem de crimes cometidos contra mulheres em São Gonçalo em 2017 por local onde aconteceram os delitos



Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

A maior parte dos crimes contra mulheres denunciadas em São Gonçalo entre 2014 e 2017 são referentes a ameaças, 10.760 casos, lesão corporal dolosa, 9.755 e injúria, 5.736, conforme figura abaixo. A lesão corporal dolosa, ou seja, quando se tem a intenção de ofender a integridade corporal ou a saúde de outra pessoa (BRASIL, 1940), foi complementada pela Lei Maria da Penha, Lei 11.340 de 2006, enquadrando os casos de lesão praticada contra “ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade” (BRASIL, 1940). O que reforça os dados apresentados anteriormente, que mostram que a maior parte das mulheres vítimas de violência em São Gonçalo sofrem os delitos por pessoas em quem confiam e convivem.

Figura 1 – Delitos cometidos contra mulheres em São Gonçalo de 2014 a 2017

| Título | Delito | | | |
|--------------------------------|--------|-------|-------|-------|
| | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Ameaça | 3.768 | 2.727 | 2.433 | 1.832 |
| Assédio sexual | | | 10 | 4 |
| Ato obsceno | | | | 5 |
| Calúnia | 134 | 84 | 108 | 82 |
| Constrangimento ilegal | 56 | 53 | 13 | 17 |
| Dano | 262 | 146 | 158 | 115 |
| Difamação | 207 | 223 | 181 | 131 |
| Estupro | 262 | 205 | 199 | 218 |
| Feminicídio | | | | 3 |
| Feminicídio - Tentativa | | | 2 | 15 |
| Homicídio doloso | 29 | 19 | 18 | 21 |
| Importunação ofensiva ao pudor | | | 15 | 18 |
| Injúria | 1.906 | 1.231 | 1.439 | 1.160 |
| Lesão corporal dolosa | 2.817 | 2.527 | 2.400 | 2.011 |
| Supressão de documento | 49 | 31 | 38 | 27 |
| Tentativa de estupro | 29 | 28 | 17 | 17 |
| Tentativa de homicídio | 33 | 29 | 28 | 37 |
| Violação de domicílio | 173 | 122 | 156 | 104 |

Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Ainda sobre os delitos apresentados na figura 1, os que não apresentam números em algum dos anos são categorias incluídas posteriormente. Assim, vemos por exemplo que feminicídio e tentativa de feminicídio são categorias incluídas apenas em 2017 e 2016 respectivamente, apesar da Lei do Feminicídio Nº 13.104 datar de 9 de março de 2015. O Instituto de Segurança Pública (ISP) explica que “os títulos de feminicídio e tentativa de feminicídio são, na verdade, formas qualificadas dos títulos de homicídio doloso e tentativa de homicídio”³⁹, uma vez que, segundo a Lei 13.104,

³⁹ A explicação do ISP sobre a relação entre feminicídio, homicídio doloso e tentativa de homicídio encontra-se disponível na sessão “notas técnicas” do endereço eletrônico do instituto: <https://public.tableau.com/profile/instituto.de.seguran.a.p.blica.isp#!/vizhome/DossiMulher_0/Resumo>. Acesso em: 13/01/2019.

feminicídio é um homicídio “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino” e

§ 2º-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - violência doméstica e familiar;

II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher (BRASIL, 2015).

Assim, segundo o ISP, para se calcular o total de assassinatos intencionais de mulheres teriam que ser somadas as categorias homicídio doloso e feminicídio. Em 2017, segundo os dados do ISP, teriam sido 24 casos de mulheres assassinadas em São Gonçalo. Entretanto, mais uma vez é importante destacar que nem todos os crimes são registrados nas delegacias de polícia. Além disso, a subnotificação de crimes contra a mulher, como o feminicídio, pode também ter relação com uma atuação machista e/ou misógina⁴⁰ de profissionais do sistema de justiça que, ao invés de atuarem apenas conforme a lei, reproduzem valores morais patriarcais, conservadores e cristãos de gêneros e família.

Por exemplo, há profissionais que desqualificam as denúncias, considerando-as “barracos” e não crimes, que defendem que mulheres devem obedecer aos homens, ou que responsabilizam a mulher pela violência sofrida, seja por desafiar o companheiro, seja por não corresponderem a certas expectativas sobre como devem se comportar como esposa ou mãe (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p.46).

O discurso misógino que atribui a responsabilidade do delito à vítima que sofre o crime é perverso e cruel. Como responsabilizar, por exemplo, as 291 meninas e bebês, de 0 a 11 anos, vítimas de estupro em São Gonçalo entre os anos de 2014 e 2017 (ver dados na figura abaixo)? Os profissionais do sistema de justiça devem acolher as vítimas e atuar para assegurar o cumprimento das leis.

⁴⁰ Misoginia é um termo usado para definir sentimentos de aversão, repulsa ou desprezo por mulheres e pelo feminino (BORGES, PERURENA, PASSAMANI, BULSING, 2013, p. 66).

Figura 2 – Vítimxs de estupro por faixa de idade em São Gonçalo de 2014 a 2017

| Título | Faixa de idade | Delito | | | |
|---------|-----------------|--------|------|------|------|
| | | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Estupro | 0 a 11 anos | 79 | 63 | 68 | 81 |
| | 12 a 17 anos | 85 | 61 | 51 | 55 |
| | 18 a 29 anos | 48 | 36 | 36 | 26 |
| | 30 a 59 anos | 27 | 25 | 30 | 32 |
| | 60 anos ou mais | 1 | 1 | 3 | 3 |
| | Não Informado | 22 | 19 | 11 | |
| | Sem informação | | | | 21 |

Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Os maiores vítimas de estupro em São Gonçalo são crianças e adolescentes. Entre 2014 e 2017 foram notificados 884 casos estupro de mulheres, desses 543 eram de vítimas entre 0 e 17 anos de idade, sendo 53 de bebês entre 0 e 3 anos.

Figura 3 – Vítimxs de estupro por idade de 0 a 17 anos em São Gonçalo de 2014 a 2017

| Título | Faixa de idade | Idade | Delito | | | |
|---------|----------------|-------|--------|------|------|------|
| | | | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Estupro | 0 a 11 anos | 0 | 2 | | | 1 |
| | | 1 | | 2 | 4 | 3 |
| | | 2 | 5 | 2 | 3 | 4 |
| | | 3 | 6 | 5 | 8 | 8 |
| | | 4 | 9 | 8 | 7 | 6 |
| | | 5 | 2 | 5 | 4 | 6 |
| | | 6 | 9 | 8 | 7 | 5 |
| | | 7 | 15 | 10 | 8 | 5 |
| | | 8 | 11 | 5 | 10 | 13 |
| | | 9 | 8 | 2 | 2 | 9 |
| | | 10 | 6 | 8 | 7 | 9 |
| | 11 | 6 | 8 | 8 | 12 | |
| | 12 a 17 anos | 11 | | | 6 | |
| | | 12 | 14 | 11 | 14 | 11 |
| | | 13 | 19 | 14 | 10 | 13 |
| | | 14 | 24 | 18 | 11 | 16 |
| | | 15 | 9 | 8 | 5 | 4 |
| 16 | | 12 | 6 | 1 | 6 | |
| 17 | 7 | 4 | 4 | 5 | | |

Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Entre 2014 e 2017, 66,742% dos casos de estupro de mulheres em São Gonçalo foram cometidos na residência dxs vítimas e 288 foram crimes praticados por pais, mães, padrastos, madrastas, outrxs parentxs ou amigxs dxs vítimas, conforme as figuras abaixo.

Figura 4 – Quantidade de crimes de estupro em São Gonçalo de 2014 a 2017 de acordo com o local onde o delito foi cometido

| Título | Local do fato | Delito | | | |
|---------|---|--------|------|------|------|
| | | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Estupro | Estab. comercial | | | 1 | |
| | Estab. ensino | | | 3 | 2 |
| | Hospital/Clinica | | | 1 | 1 |
| | Inst. Públicas | | | | 6 |
| | Inst. Religiosa | | | 1 | 2 |
| | Interior de transp.coletivo/alternativo | | | 1 | 2 |
| | Interior de transporte coletivo/alternativo | | 6 | | |
| | Interior de veículo | 6 | | 6 | |
| | Locais desportivos/Lazer | | | | 2 |
| | Local Público Aberto | 3 | 3 | | |
| | Local Público Fechado | 13 | 11 | | |
| | Não Informado | 7 | 18 | 1 | 10 |
| | Outros locais | 16 | | 13 | 18 |
| | Residência | 172 | 127 | 144 | 147 |
| | Via pública | 45 | 40 | 28 | 28 |

Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Figura 5 – Quantidade de crimes de estupro em São Gonçalo de 2014 a 2017 de acordo com a relação dx criminosx com x vítima

| Título | Relação com Vítima | Delito | | | |
|---------|-------------------------|--------|------|------|------|
| | | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Estupro | Amigo/vizinho/conhecido | | | | 13 |
| | Companheiro | | | | 9 |
| | Ex ou Companheiro(a) | 25 | 16 | 21 | |
| | Ex-companheiro | | | | 11 |
| | Não informado | 25 | 76 | 9 | 16 |
| | Nenhuma | 77 | | 56 | 65 |
| | Outras | 40 | 51 | 50 | 44 |
| | Padrasto/Madrasta | | | | 18 |
| | Pai/Mãe | | | | 13 |
| | Pais/Padrastos | 49 | 30 | 32 | |
| | Parente | 25 | 15 | 21 | 28 |
| | Trabalho/Ensino | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Vizinho/Amigo/Conhecido | 19 | 16 | 9 | |

Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

Os números presentes nas estatísticas apresentadas fazem parte de um esforço histórico de compreensão dos fenômenos relacionados às populações. Foucault (1999, p. 289) nos explica que a partir do final do século XVIII, com o surgimento da noção de população, emerge um saber-poder que busca regulamentar os acontecimentos aleatórios relacionados à massa humana presente, principalmente, nas cidades, considerando a duração e recorrência dos fenômenos. E que, para tanto, foram implantados mecanismos como previsões, estimativas estatísticas e medições globais. Foucault (1999, p. 289) denomina esse processo como biopolítica.

Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (FOUCAULT, 1999, p. 294).

Esse saber-poder que Foucault (1999, p. 294) chama de regulamentação consiste “em fazer viver e em deixar morrer”. O foco é “cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no ‘como’ da vida” (FOUCAULT, 1999, p. 295) um saber-poder que intervém “para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências” (FOUCAULT, 1999, p. 295).

Mbembe (2019), entretanto, defende a insuficiência do conceito de biopolítica para pensar as formas contemporâneas de governabilidade que se relacionam à submissão da vida ao poder da morte. O autor explica que a nova era é a da mobilidade global e “uma de suas principais características é que as operações militares e o exercício do direito de matar já não constituem o monopólio exclusivo dos Estados, e o ‘exército regular’ já não é o único meio de executar essas funções” (MBEMBE, 2019, p. 52). O autor traz alguns exemplos da multitude de instâncias que compõem um mosaico de direitos de governar pelo controle, vigilância, separação, reclusão, violência, massacre, terror, guerra e morte, como: “milícias urbanas, exércitos privados, exércitos de senhores regionais, segurança privada e exércitos de Estado” (MBEMBE, 2019, p. 53).

Cada vez mais, a guerra não ocorre entre exércitos de dois Estados soberanos. Ela é travada por grupos armados que agem por trás da máscara do Estado contra os grupos armados que não têm Estado, mas que controlam territórios bastante distintos, ambos os lados têm como seus principais alvos

as populações civis desarmadas ou organizadas como milícias (MBEMBE, 2019, p. 59-60).

Mbembe (2019), compreende que o massacre figura hoje a ordem máxima da economia e a coerção um produto de mercado. Como consequência, populações vivem permanentemente na dor e insegurança, aprofunda-se “a distinção social entre aqueles que têm armas e os que não têm” (MBEMBE, 2019, p. 59). Nesse contexto, o autor propõe as noções de necropolítica e necropoder a fim de abarcar as múltiplas formas pelas quais as tecnologias de destruição contemporâneas, como as armas de fogo,

[...] são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2019, p. 71).

Dentro dessa perspectiva, diante dos índices de violência contra mulheres em São Gonçalo, podemos perguntar o que se destaca mais: fazer viver ou deixar morrer? Por que se mata e violenta tanto o corpo feminino?

O processo de perseguição, assédio e execução de mulheres faz parte de uma lógica construída historicamente em que mulheres são subordinadas aos homens. O próprio sentido de masculinidade se baseia no quanto se consegue submeter, controlar e aproveitar (inclusive economicamente) do corpo feminino. A violência contra mulheres é um traço estrutural de nossa sociedade.

Porém, como nos alerta Butler (2016a, p. 40), “algumas mulheres são mortas e outras continuam vivendo” - mata-se principalmente mulheres negras, pobres e moradoras de periferia. As que não são mortas, vivem “cientes dessas mortes, cientes de que elas podem ser mortas”. Há, para as mulheres, em diferentes níveis, um sentimento de insegurança e medo de múltiplas formas de violência. Por isso, entendo segundo Butler (2016a, p. 40) que o feminicídio, discriminação, assédio, espancamento, estupro e outras tantas violências que sofrem as mulheres operam como “práticas de dominação”.

Subordinar-se ou morrer se torna um imperativo enviado às mulheres sob tais condições. [...] Tão individuais e horríveis quanto possam ser quaisquer dessas perdas, elas pertencem a uma estrutura social que considera as mulheres como seres para quem não se processa o luto (BUTLER, 2016a, p.40-41).

Os índices apresentados acima não são todos os casos de violência contra mulheres em São Gonçalo, o terror escapa e silencia, não é sempre que a denúncia

é registrada. Porém, o que está documentado já seria uma amostra suficientemente alarmante para mobilizar propostas que objetivassem fazer viver aquelas que são a maioria no município.

Infelizmente, ao contrário, discursos conservadores e cristãos têm avançado pelo terreno da educação e tentando interditar⁴¹ discussões contra-hegemônicas de gêneros e sexualidades na escola brasileira, principalmente na forma do Projeto Escola Sem Partido, como já foi dito anteriormente. Esses discursos defendem que a escola deve se adequar aos valores morais das famílias, estando proibida qualquer menção ou discussão contra-hegemônica de gêneros e sexualidades no ambiente escolar sob o argumento de que professorxs estariam querendo transformar meninos em gays e meninas em lésbicas - como se isso fosse possível.

Cabe destacar que o que se quer interditar são debates que falem da mulher como sendo protagonista de sua própria vida, que questionem a norma, a submissão e objetificação feminina, que desconstruam o mito da obrigação do cuidado doméstico, que falem do direito de decidir sobre o próprio corpo, da necessidade de ocupar o espaço público e político, que combatam discursos de ódio e violência contra mulheres e LGBTQIS+, debates que não fomentem a morte e exclusão de pessoas, mas suas vidas.

Foucault (1999) nos explica que não podemos entender o ato de tirar a vida simplesmente como “o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc” (p. 306). Nessa perspectiva, as mulheres e LGBTQIS+ têm suas vidas constantemente tiradas não apenas quando são vítimas de crimes e violência, mas também quando são invisibilizadxs, descremadxs e não são valorizadxs e representadxs sem prejuízo à sua imagem nos saber-poderes que circulam no ambiente escolar. Isso é importante porque não se trata de dizer que não se fala de gêneros e sexualidades na escola, ao contrário, muito se fala, mas de uma perspectiva patriarcal e sexista.

Como nos explica Foucault (2014b),

⁴¹ Conforme nos explica Foucault (2014a), “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras aparecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala” (FOUCAULT, 2014a, p. 35). Gêneros e sexualidades situam-se, portanto, na região daquilo que é proibido, interdito.

por volta do século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar de sexo. E não tanto sob a forma de uma teoria geral da sexualidade mas sob a forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais. [...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 2014b, p. 26-27).

As instituições educativas, bem como as instâncias de higiene pública, as famílias e a política por exemplo, ocupam-se, desde o século XVIII da sexualidade das crianças especificando-a, caracterizando-a como precária e perigosa, como algo a ser constantemente vigiado. “Na encruzilhada do corpo e da alma, da saúde e da moral, da educação e do adestramento, o sexo das crianças tornou-se ao mesmo tempo um alvo e um instrumento de poder” (FOUCAULT, 2014b, p. 348).

Assim, compreendo que,

[...] a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014a, p. 41-42).

Os discursos conservadores e cristãos que incidem sobre a educação têm uma visão patriarcal e cristã de família. Como se houvesse apenas um tipo de composição familiar. Pai, mãe, todxs heterossexuais, brancxs e cristãxs. E como se dentro das famílias, inclusive dessas conservadoras, não houvesse violência, discriminação e preconceito. Como pode a escola estar submetida aos valores morais das famílias quando 288 mulheres foram estupradas por seus pais, mães, padrastos, madrastas, parentxs ou amigxs entre 2014 e 2017 apenas em São Gonçalo? Quando 14.366 crimes contra mulheres foram cometidos por companheirxs ou ex-companheirxs de 2014 a 2017 nesse município?

Não cabe a escola pública se adequar às famílias. No âmbito privado cabe as famílias a educação dxs criançxs, mas no público cabe à escola. E a escola pública deve garantir que todxs xs criançxs e adolescentxs tenham conhecimento de seus direitos e dos direitos dxs outrxs, até mesmo para se protegerem de relações violentas

e abusivas que possam existir em âmbito familiar. O ambiente escolar deve promover o fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática para todxs, independente de classe social, raça, etnia, gênero, orientação sexual, nacionalidade, idade, deficiência ou qualquer marcador social de diferença.

Apenas a análise dos dados aqui apresentada - isso sem considerar os casos não denunciados à polícia - já poderia ser considerada suficiente para alertar para a necessidade de elaboração de políticas públicas em diversos setores voltadas para as questões de gêneros no município de São Gonçalo. Ainda mais quando constatado que não se trata de números atípicos, mas que os crimes contra mulheres fazem parte de um traço estrutural do município sempre superior a 5.000 casos por ano.

Assim como as mulheres são vítimas frequentes de atos de violência em São Gonçalo, crimes brutais são cometidos contra a população LGBTQIS+ na cidade. O Brasil não conta com nenhuma delegacia específica para denúncia de crimes cometidos contra a população LGBTQIS+, como é o caso das Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher (DEAM), como há em São Gonçalo, por exemplo; os casos são denunciados em qualquer delegacia, quando são.

Segundo Matos e Lara (2018, p. 11), existe, em geral, uma subnotificação de registros de crimes cometidos por motivação homofóbica, tanto pelas vítimas não se identificarem como LGBTQIS+ ou não fornecerem elementos para essa identificação, quanto pela não realização do registro do crime sofrido. A subnotificação pode ser um resultado de

(i) medo ou vergonha da vítima em expor sua identidade de gênero e/ou sua orientação sexual; (ii) crença de que a sua denúncia não será de fato registrada devido à inexistência de mecanismos legais que protejam a população LGBTQIS+; (iii) medo da vítima de ser revitimizada pelos operadores de segurança; (iv) desconhecimento da vítima para identificar atos específicos como LGBTQISfóbicos; e (v) uma gama de fatores que não impactam apenas a população LGBTQIS+, mas que, postos os costumes e crenças da sociedade, possivelmente afetam de maneira mais proeminente as minorias sociais, como os LGBTQIS+ (CARRARA *et al*, 2017 apud MATOS; LARA, 2018, p. 11).

É importante destacar que o uso do termo homofobia está aqui alinhado à perspectiva de Borrillo (2016), pois “se trata de compreender a homofobia muito além de qualquer sentimento de aversão individual de cunho psicológico” (p.8), é considerar uma dimensão social e mais politizadora que entende a homofobia como um “dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero que atinge todas as pessoas,

independente da orientação sexual, ainda que em distintos graus e modalidades” (p. 8).

Para Borrillo (2016)

A diferença homo/hétero não é só constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime das sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade. Assim, nessa ordem sexual, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento social específico (masculino/feminino). Sexismo e homofobia aparecem, portanto, como componentes necessários do regime binário das sexualidades. A divisão dos gêneros e o desejo (hétero) sexual funcionam, de preferência, como um dispositivo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis por que os homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade... (p. 16).

Compreendida como um “fenômeno complexo e variado” (BORRILLO, 2016, p. 16), a homofobia pode ser percebida desde o uso de palavras com o intuito de ridicularizar, ofender e difamar x outrx, como “também pode assumir formas mais brutais, chegando até a vontade de extermínio, como foi o caso na Alemanha Nazista”.

As mulheres lésbicas, segundo Borrillo (2016), sofrem preconceitos duplamente: por serem mulheres (discriminações de gênero) e por não serem heterossexuais (discriminações sexuais). Enquanto mulheres, são historicamente invisibilizadas e silenciadas e têm sua sexualidade menosprezada.

Se as lésbicas foram, visivelmente, menos perseguidas que os gays, tal constatação não deve ser interpretada, de modo algum, como indício de uma maior tolerância a seu respeito; pelo contrário, essa indiferença nada mais é do que o sinal de uma atitude que manifesta um desdém muito maior, reflexo de uma misoginia que, ao transformar a sexualidade feminina em um instrumento do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre mulheres. A iconografia pornográfica heterossexual ilustra perfeitamente essa realidade: os jogos sexuais entre mulheres são sistematicamente representados para excitar o homem, e, mesmo que elas deem a impressão de ter prazer, o desfecho do espetáculo sexual é sempre protagonizado pela penetração e pela ejaculação do homem (BORRILLO, 2016, p. 29).

Segundo o relatório anual do Grupo Gay da Bahia referente ao ano de 2018⁴², a homofobia mata umx pessoa a cada 20 horas no Brasil, o que coloca o país como líder do ranking mundial de crimes contra LGBTQIS+.

Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT. (MICHELS; MOTT; PAULINHO, 2018, p. 1).

Em uma busca no site do jornal O São Gonçalo encontramos diversos casos de violência contra LGBTQIS+ no município, muitos brutais. Em 21 de junho de 2010, Alexandre Ivo de 14 anos foi torturado até a morte, por motivação homofóbica, por três homens, acusados de pertencerem a um grupo de *skinheads*⁴³ em São Gonçalo (ADOLESCENTE..., 2016, s/p).

Em setembro de 2016 um casal lésbico e uma amiga “foram brutalmente espancadas por mais de 30 pessoas”.

As vítimas contaram que estavam sentadas num bar próximo de casa, quando uma mulher, que estava num salão de festa, xingou uma delas. “A nossa amiga foi insultada e retornou à mesa. Quando percebemos já estava a festa toda espancando a gente”, disse uma das mulheres, que chegou a ficar desacordada durante as agressões (SENA, 2016, s/p).

Em 28 de julho de 2017, Fábio Barreto da Silva, de 23 anos, tentou matar a travesti Jéssica Dime, de 23 anos, em um hotel em Alcântara, São Gonçalo.

De acordo com a polícia, o crime ocorreu por volta das 5h, quando Jéssica foi para o quarto 42 do Hotel Alcântara, na Rua Manoel João Gonçalves, acompanhada de FB, como o suspeito é conhecido. Durante o encontro, a travesti foi brutalmente agredida, enforcada e teve 50% do corpo incendiado (SUSPEITO..., 2017, s/p).

Em 28 de outubro de 2017, no bairro da Trindade em São Gonçalo, um cabelereiro de 19 anos, que também era *drag queen*⁴⁴, e seu amigo gay de 20 anos, foram atacados por golpes de foice por Thiago Correa Faria de 27 anos (POLÍCIA..., 2017, s/p).

⁴² O relatório está disponível on-line: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relatório-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acessado em: 4 de jan. de 2019.

⁴³ Grupo de extrema direita associado à ideologia nazista que pratique atos de vandalismo e violência contra grupos minoritários como negrxs e LGBTQIS+.

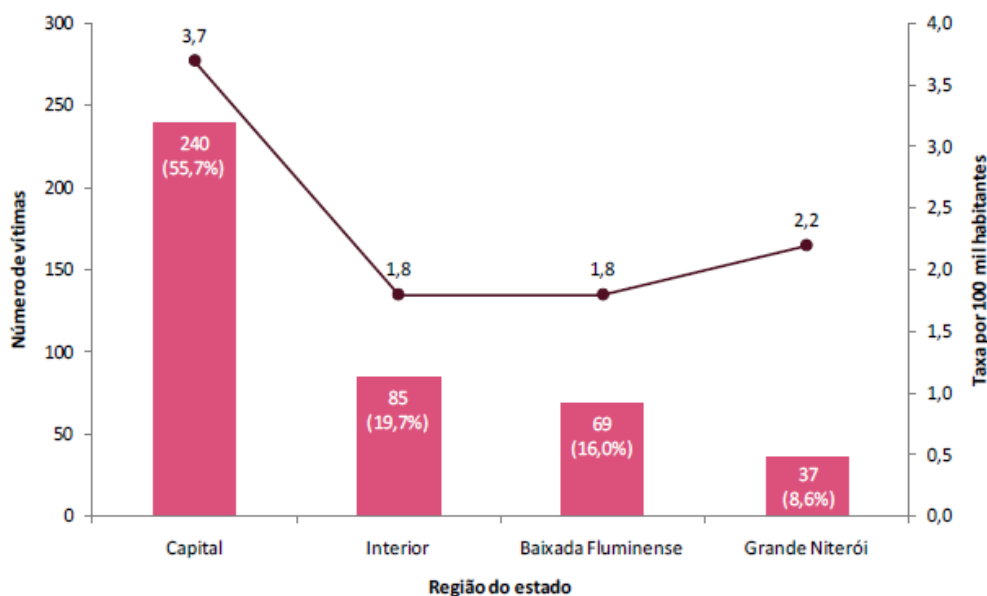
⁴⁴ Denomina-se *drag queen* o homem que utiliza roupas, adereços e maquiagens femininos com fins performáticos e artísticos, não tendo relação com identidade de gênero ou orientação sexual. *Drag king* é o nome atribuído à mulher que se caracteriza com vestimenta masculina com o mesmo propósito.

Segundo a primeira edição do Dossiê LGBT+ (MATOS; LARA, 2018) do Instituto de Segurança Pública (ISP),

[...] em 2017, foram 431 vítimas de violência motivada por LGBTfobia no estado do Rio de Janeiro *que registraram ocorrência nas delegacias do estado*. Mais da metade das vítimas (55,0%) conheciam os autores da violência e 43,4% dos crimes ocorreram em ambientes residenciais (MATOS; LARA, 2018, p. 9).

O estudo (MATOS; LARA, 2018, p. 37) apresenta um gráfico sobre a quantidade de vítimas de violência homofóbica por região do estado do Rio de Janeiro, descrevendo-a em números absolutos e percentuais, além de trazer a taxa de crimes cometidos por 100 mil habitantes em 2017.

Gráfico 6 – Vítimas de LGBTfobia por região do estado do Rio de Janeiro em 2017 (números absolutos e percentuais e taxa por 100 mil habitantes)



Fonte: Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP).

O município de São Gonçalo está representado no gráfico pela região denominada Grande Niterói, que engloba os municípios de Niterói, Maricá e São Gonçalo, onde foram registrados 8,6% dos casos de crimes por motivação homofóbica do estado em 2017. Ao analisar os dados, é importante considerar que não necessariamente a região com mais casos é mais perigosa que a que possui menos casos, pode se tratar, por exemplo, de uma região onde as pessoas se sintam mais

seguras ou estejam mais informadas para realizarem as denúncias, ou uma região com mais políticas que amparem a população vitimada (MATOS; LARA, 2018, p. 37). Muitas vítimas de homofobia podem não registrar as denúncias em delegacias de polícia por medo de ter sua identidade sexual exposta e/ou sofrer mais violência.

Mesmo sem dados estatísticos que precisem a quantidade de habitantes de São Gonçalo que se declaram LGBTQIS+, indícios apontam para a representatividade desse grupo na cidade. Um indício dessa representatividade se mostra, por exemplo, pelos convites já mencionamos nesta dissertação que o grupo de pesquisa e estudo GESDI - Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários *Espaços Tempos* da História e dos Cotidianos, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) - do qual esta pesquisa é integrante - tem recebido para desenvolver trabalhos e palestras sobre as temáticas de gêneros e sexualidades em São Gonçalo e municípios vizinhos, como Niterói e Itaboraí, nos últimos dois anos, 2017 e 2018; bem como o interesse de pessoas de fora da FFP-UERJ em integrar o grupo.

A Parada da Liberdade LGBTI⁴⁵ de São Gonçalo também é um sinal da influência do grupo LGBTQIS+ no município. Realizado anualmente desde 2004, o evento, que já chegou a contar com a participação de mais de 10 mil pessoas em 2016 (PARADA..., 2016, s/p), é muito mais do que um momento de festividade, é uma manifestação pelos direitos da população LGBTQIS+ e uma oportunidade de visibilidade para lutas atuais desse grupo, além de ser um dos eventos mais tradicionais da cidade.

Em 2015, o tema da Parada da Liberdade LGBTI de São Gonçalo foi “Somos Família” como oposição ao projeto de lei PL 6583/2013 que estava tramitando no Congresso para instituir o Estatuto da Família definindo como família apenas a união heterossexual de homem e mulher. Em 2016, o tema foi “Político homofóbico tem que ser combatido” como estratégia para alertar o povo contra candidatas preconceituosas que concorriam à eleição municipal. Em 2017, a Parada teve como tema “Pessoas LGBT: mexeu com uma, mexeu com todas” e o objetivo da marcha era discutir questões relacionadas as identidades de gênero por meio de personagens famosas. Já em 2018, o tema foi #ELENÃO, o evento buscou reforçar as campanhas contra a candidatura de Jair Bolsonaro (PSL) à presidência da República. O lema da 16^o

⁴⁵ Neste momento do texto utilizo a sigla desta forma pois é como o município se refere a esse grupo.

edição, realizada em 2019, foi "Somos todos Stonewall", remetendo aos 50 anos das manifestações realizadas pela comunidade LGBTQIS+ no bar *Stonewall Inn* de Nova York.⁴⁶

Fotografia 1 – Parada da Liberdade LGBTI de São Gonçalo
2016



Fonte: Jornal O São Gonçalo.

⁴⁶ Informações disponíveis no site do jornal O São Gonçalo. Ver: <<https://www.osaogoncalo.com.br/>>. Acessado em: 28 de dez. 2019.

Fotografia 2 – Parada da Liberdade LGBTI de São Gonçalo
2017



Fonte: Jornal O São Gonçalo.

Em julho de 2018, o município de São Gonçalo inaugurou o primeiro Centro de Referência Especializado na Promoção da Cidadania (Creas) LGBTI localizado no bairro do Mutondo⁴⁷. A Creas LGBTI diz ofertar assistência psicológica, atendimento a casos de homofobia, auxílio na mudança do nome social e acolhimento em todo caso de violação de direitos da população LGBTQIS+ (SÃO GONÇALO..., 2018, s/p). O Creas LGBTI de São Gonçalo declarou ter realizado mais de 200 atendimentos em seis meses de atuação, e a partir de janeiro de 2019 passou a promover um grupo terapêutico gratuito para a população LGBTQIS+ toda última quarta-feira do mês das 17h30 às 19h, como forma de facilitar o acesso aos cuidados da saúde mental dessa população, enfrentar as dificuldades e violências sofridas e de empoderar⁴⁸ xs participantxs (ALVES, 2019, s/p). Trata-se de uma iniciativa importante pela garantia de direitos LGBTQIS+ e que poderia vir a ser combinada a outras políticas públicas voltadas às questões de gêneros e sexualidades, como uma prática educacional que busque minar as bases do ódio e do preconceito. Para isso,

⁴⁷ O telefone do Centro de Referência Especializado na Promoção da Cidadania LGBTI de São Gonçalo é (21) 3708-79540 e o endereço é Travessa Maria Cândida, 40, Mutondo – São Gonçalo/RJ.

⁴⁸ Empoderar, segundo nos explica Berth (2019), implica pensar caminhos alternativos de reconstrução de bases sociopolíticas opressoras, questionar as bases das relações de poder. Seria um movimento de tomada de consciência que transborda como instrumento de transformação social.

uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado, em um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados (FOUCAULT, 2015, p. 240).

Não há como pensar um projeto de políticas públicas que objetive mudar a consciência da população para uma compreensão do direito à diferença e acabar com práticas opressoras e violentas, sem passar pelo terreno da educação. Para isso precisamos falar sobre gêneros e sexualidades na escola de uma perspectiva contra-hegemônica. De forma que meninos e meninas não sejam opressorxs nem oprimidxs uns pelxs outrxs na infância ou na vida adulta, para que reconheçam práticas abusivas, saibam como se proteger e denunciar, saibam dos seus direitos e dos direitos dxs outrxs, para que possamos pensar e gestar relações menos violentas e mais democráticas para o futuro.

1.2 Educação em disputa: o jogo de forças entre o público e o privado

São Gonçalo, conforme já mencionado, é o segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro – composto por 92 municípios -, porém ocupa o septuagésimo sétimo (77º) lugar no ranking de municípios desse estado quando analisada a quantidade de pessoxs com ocupação profissional, ou seja, apenas 12,4% da população trabalha. Segundo dados de 2016, 34,5% da população de São Gonçalo possuía rendimento mensal de até meio salário mínimo⁴⁹, o equivalente a até quatrocentos e quarenta reais (R\$440,00) que não é suficiente para suprir os gastos médios dxs trabalhadorxs, inclusive com educação uma vez que a maior parte das escolas do município de São Gonçalo é da iniciativa privada.⁵⁰ Em média, de 2015 a 2019, por exemplo, o salário mínimo necessário deveria ser quatro vezes maior que o

⁴⁹ Criado em 1936 durante o governo Vargas, o salário mínimo foi instituído pela Lei Nº185 e determina que “Art. 1º Todo trabalhador tem direito, em pagamento do serviço prestado, num salário mínimo capaz de satisfazer, em determinada região do Paiz e em determinada época, das suas necessidades normais de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte” (BRASIL, 1936).

⁵⁰ Os dados do IBGE sobre a cidade de São Gonçalo estão disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

valor nominal, de acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese).⁵¹

Segundo o último censo de 2017, 77,6% do ensino pré-escolar de São Gonçalo é fornecido por escolas privadas, 61,4% das escolas de ensino fundamental são privadas e quase metade do ensino médio é de responsabilidade de instituições privadas de ensino, 49,2%.⁵²

Figura 6 – Quantidade de escolas em São Gonçalo em 2017

| | |
|--------------------------|------------|
| ▼ ESCOLAS | |
| ▼ ENSINO PRÉ-ESCOLAR | 313 |
| Escola pública municipal | 70 |
| Escola pública estadual | 0 |
| Escola pública federal | 0 |
| Escola privada | 243 |
| ▼ ENSINO FUNDAMENTAL ⓘ | 404 |
| Escola pública municipal | 86 |
| Escola pública estadual | 70 |
| Escola pública federal | 0 |
| Escola privada | 248 |
| ▼ ENSINO MÉDIO ⓘ | 132 |
| Escola pública municipal | 0 |
| Escola pública estadual | 66 |
| Escola pública federal | 1 |
| Escola privada | 65 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵¹ Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2019>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

⁵² Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/13/5902>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Com uma população estimada em 1.077.687 pessoas em 2018⁵³ e apenas 293 escolas públicas (figura acima), percebemos a carência que o município de São Gonçalo possui no que tange a oferta de ensino público e a necessidade de construção e ampliação de escolas públicas na cidade. De acordo com esses dados, seria o mesmo que dizer que cada escola pública municipal, estadual ou federal em São Gonçalo estaria responsável por suprir a demanda por educação de, em média, 3.678 pessoas. A parcela mais pobre da população do município, 34,5%, 371.802 pessoas com rendimento até R\$440 reais – isso sem contar aquelas sem proventos – não tem garantido o direito à educação pública.

As escolas privadas em São Gonçalo dominam o ensino pré-escolar, fundamental e médio, e pistas nos indicam que essas têm contado com a ajuda de vereadores como o ex-vereador Diego São Paio (PRP)⁵⁴ que, no momento de análise da proposta do PMESG 2015-2024 na Câmara de São Gonçalo, facilitou que dinheiro público fosse destinado a instituições privadas de educação.

Luiz Antônio Cunha (1991) demonstrou que essa não é uma prática recente. Principalmente após o golpe de estado em 1964, houve uma grande expansão do ensino privado no país, sustentada por políticos aliados ou representantes de instituições privadas de ensino, defendendo a destinação de recursos públicos para escolas privadas. Segundo esse grupo, as escolas privadas prestariam um “serviço público”, por isso, deveriam ser entendidas como parte do sistema público de educação merecendo receber dele recursos (CUNHA, 1991, p.41).

Segundo nos mostra o autor (CUNHA, 1991, p. 337) “o Poder Público foi levado a intervir para sustentar artificialmente os empreendimentos privados no campo educacional”, do contrário, seria possível um declínio ou mesmo o fim do ensino privado no país. Medidas como bolsas de estudo, sistema de crédito educativo, doação de terrenos, cessão de prédios e, até mesmo, decretos, têm subsidiado empresas privadas ao longo da história das políticas de educação brasileira.

⁵³ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

⁵⁴ No momento da elaboração e publicação do PMESG 2015, Diego São Paio era vereador de São Gonçalo filiado ao PRP, entretanto, posteriormente em 2017 foi secretário municipal de educação pelo partido Rede Sustentabilidade no governo de José Luiz Nanci (PPS) tendo sido exonerado após seis meses de gestão; em 2018 filiou-se ao PSL. Informações disponíveis em: <<https://www.osaogoncalo.com.br/politica/51521/camara-de-sao-goncalo-de-olho-nas-eleicoes>>. Acesso em: 15 jan. 2019

Uma das estratégias mais privatistas denunciada por Cunha (1991, p. 333) em seu estudo, por exemplo, foi “o decreto 72.495, de julho de 1973, que estabelecia ‘normas para concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino’, mediante recursos do FNDE” – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – que estabelecia, entre outros objetivos:

Os estados, o Distrito Federal e os territórios, ao elaborarem os seus planos de educação, visando a eliminar a duplicação de esforços, levarão em conta a existência de instituições particulares de ensino, *evitando a criação de estabelecimentos públicos onde o atendimento da escola particular for considerado suficiente para absorver a demanda efetiva ou suscetível de expandir a oferta para atender à demanda contida*. No cumprimento do que dispõe este artigo, o Poder Público poderá oferecer bolsas de estudo a alunos comprovadamente carentes de meios, a critério da respectiva administração de ensino (art. 12. Grifos do autor) (CUNHA, 1991, p. 334).

O trecho destacado por Cunha (1991, p. 334) tenta igualar escolas públicas e particulares, onde houvesse uma quantidade “suficiente” de escolas particulares não seria necessário abrir escolas públicas e para evitar questionamentos a respeito do acesso de famílias de baixa renda à educação, bolsas de estudos seriam estrategicamente ofertadas. Vale ressaltar que essas eram fornecidas mediante comprovação de renda obedecendo critérios estabelecidos pelas instituições privadas – mesmo sendo os recursos de origem pública.

A realidade privatista ainda é influente nos dias de hoje, entretanto, essa agora opera sob a lógica neoliberal que significa a diminuição da presença do Estado na economia como política pública e a defesa do mercado como regulador da sociedade (ANDERSON, 1995). Nesse contexto do neoliberalismo, a escola deixa de ser compreendida de uma perspectiva humanista – de almejar o desenvolvimento de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas do sujeito, de objetivar a emancipação intelectual, de ter como referência ideal o indivíduo completo sem que o trabalho fosse visto como a ocupação exclusiva da vida -, para ser concebida como uma empresa, que deve acompanhar e obedecer às exigências econômicas e do mercado (LAVAL, 2019).

Na era neoliberal, ao contrário, a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia da libertação. (LAVAL, 2019, p. 64-65).

As mudanças que o neoliberalismo pretende para a educação devem ser operadas, contudo, reduzindo o gasto público, diversificando o financiamento do sistema educacional; ou seja, “clamando muito mais abertamente pelo gasto privado” (LAVAL, 2019, p. 37). Ainda não seria a transferência total de responsabilidade da educação para o setor privado, pois haveria a compreensão de que por trazer efeitos benéficos para a sociedade como um todo (ligados à lógica econômica), o estado não poderia abandoná-la completamente.

Contudo se o Estado deve assumir uma parte dos gastos com educação, ele também deve criar condições para que os indivíduos façam escolhas racionais e assumam os custos que legitimamente cabem a eles. Embora os poderes públicos devam assegurar a educação inicial, dada a grande rentabilidade social dos investimentos nela, eles também devem recorrer ao financiamento privado, proveniente tanto das famílias como das empresas (LAVAL, 2019, p. 53).

Essa proposta de privatização se estende não só no sentido de responsabilização econômica, com os gastos com educação sendo transferidos para as famílias que devem pagar escolas privadas para xs filhxs, mas também para uma responsabilização verticalizada associada à “fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos” (FREITAS, 2016, p. 140).

Freitas (2016) nos alerta para o falso imaginário criado pela perspectiva neoliberal de que as escolas que conseguirem alcançar os resultados considerados satisfatórios em avaliações externas possuem uma boa qualidade da educação (mesmo que sejam avaliados os conhecimentos de apenas duas disciplinas como português e matemática, como acontece no Brasil). Essa lógica opera como se o processo educativo pudesse ser medido por testes, o que não procede tanto porque são muitas as disciplinas ensinadas na escola, ou ainda por existirem objetivos da educação “que remetem ao desenvolvimento de múltiplos aspectos formativos dos estudantes (criativo, afetivo, artístico, corporal, entre outros), de difícil captação por meio de testes” (FREITAS, 2016, p. 144). O autor ainda acrescenta que além dos testes serem sempre limitados,

[...] quando associados a recompensas, criam pressões para que a escola acabe por focar-se na preparação para os testes, produzindo estreitamento curricular. Dessa forma, eles acabam medindo mais o efeito de “preparação para o exame” do que de fato as habilidades “incorporadas” pelas crianças (FREITAS, 2016, p.144).

A consequência dessa política privatista, segundo Freitas (2016, p. 142), é a criação de uma “espiral negativa”, onde a escola pública recebe cada vez menos recursos: “menos recursos, menos qualidade, mais privatizações”.

Seguindo a cartilha neoliberal, o texto do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo foi aprovado em benefício de empresas privadas de ensino. A proposta inicial formulada na V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG) e encaminhada à Câmara dizia:

1.5) Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 7).

O ex-vereador Diego São Paio (PRP) modificou o texto por meio da emenda aditiva destacada abaixo:

1.4) Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil **e também na rede privada Municipal de ensino** [grifo meu] (SÃO GONÇALO, 2015b, p. 3).

Da mesma forma, o texto elaborado na V COMESG propunha: “1.19) Retirar o investimento público em creches conveniadas e ampliar o percentual quantitativo de crianças matriculadas na Educação Infantil, até atingir os 100%” (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 8). Porém os então vereadores Marcelo Drummond (PRP), Alexandre Gomes (PRTB), Diego São Paio (PRP), Marco Rodrigues (PSD) e Marlos Costa (PT) retiraram esse item do texto final do PMESG por meio de uma emenda supressiva.

Esses sinais parecem indicar que o acesso gratuito à educação não é objeto de interesse dos vereadores do município. O dinheiro público que poderia ser utilizado para a construção e ampliação de creches e escolas públicas é também destinado a instituições privadas de ensino, sem nenhuma regulação de até quanto pode ser repassado para essas empresas.

O ex-vereador Diego São Paio (PRP), ainda propôs retirar do texto final do PMESG 2015-2024 de São Gonçalo o seguinte item: “1.22) Observados os dados do Censo Escolar, ampliar o atendimento, de forma a aumentar o número de matrículas de crianças de 0 a 5 anos em instituições públicas municipais” (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 8).

A figura abaixo apresenta um comparativo da quantidade de matrículas realizadas no ensino pré-escolar em São Gonçalo em escolas públicas e privadas nos anos de 2015 (ano de publicação do PMESG), 2016 e 2017. Esses dados estão disponibilizados no portal eletrônico do IBGE sobre as cidades brasileiras, não havia informação sobre os anos de 2018 e 2019.

Figura 7 – Quantidade de matrículas no ensino pré-escolar em São Gonçalo em 2015, 2016 e 2017, comparativo entre escolas públicas e privadas

| Ano | Matrículas no ensino pré-escolar em escolas públicas municipais de São Gonçalo | Matrículas no ensino pré-escolar em escolas privadas de São Gonçalo |
|------|--|---|
| 2015 | 3.283 | 10.980 |
| 2016 | 3.484 | 11.117 |
| 2017 | 3.845 | 10.807 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Observo que o número de matrículas nas escolas públicas de ensino pré-escolar em São Gonçalo é, em média, três vezes menor que o de matrículas em escolas privadas do mesmo segmento. Quem consegue pagar, com ou sem sacrifícios, tem três vezes mais chances de ter xs filhxs matriculadx, e, conseqüentemente, tempo para trabalhar enquanto x criançx está na escola. Aquelxs sem salários ou com baixa remuneração disputam as poucas vagas gratuitas em escolas públicas. E se não conseguem? Como organizar a vida para trabalhar e cuidar dxs filhxs? E o direito dxs criançxs de estar na escola?

Quando observado o direito dxs criançxs, adolescentxs e jovxns com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de se matricularem em escolas regulares, percebemos sinais de que o então vereador Diego São Paio (PRP) flexibilizou a responsabilidade das escolas particulares de realizar a matrícula dessxs alunxs, uma vez que esse vereador propôs a modificação do texto inicial do PMESG que dizia:

4.2) Garantir a matrícula nos Sistemas de Ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública ou de

Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 22).

A versão modificada e que permanece no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PMESG 2015-2024) substitui “Sistemas de Ensino” por “Rede Pública Municipal de Ensino”. A ausência de referência a instituições privadas de ensino deixa dúvidas quanto a obrigatoriedade que essas empresas teriam em matricular crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Alguns podem argumentar que mesmo a versão da V COMESG já não incluía as escolas privadas no item 4.2 uma vez que “Sistemas de Ensino” só poderia ser compreendido na esfera pública. Saviani (2017) nos explica que

[...] a rigor, só se pode falar sistema, em sentido próprio, na esfera pública. Por isso escolas particulares integram o sistema quando fazem parte do sistema público de ensino, subordinando-se, em consequência, às normas comuns que lhe são próprias. Assim, é só por analogia que se pode falar em “sistema particular de ensino”. O abuso da analogia resulta responsável por boa parte das confusões e imprecisões que cercam a noção de sistema, dando origem a expressões como sistema público ou particular de ensino, sistema escolar etc. Ora, a expressão “sistema público de educação” é pleonástica porque sistema de ensino só pode ser público. Já a expressão “sistema particular de ensino” é contraditória porque as entidades privadas não têm o poder de instituir sistemas educacionais (SAVIANI, 2017, p. 15).

Nessa lógica “Sistemas de Ensino” no texto da V COMESG se referiria apenas às escolas públicas. Entretanto, como o próprio Saviani (2017) reconhece, há confusões sobre o uso do termo sistema, que teve o uso generalizado na educação “como uma espécie de termo primitivo, não carecendo, pois de definição. Daí sua polissemia com as imprecisões e confusões decorrentes” (SAVIANI, 2017, p.13).

Logo, levanto como pista que o argumento de que o texto produzido pela V COMESG estaria necessariamente excluindo as escolas privadas não pode ser afirmado com certeza. Ao contrário, se considerarmos a preocupação que o texto apresenta em não deixar margens para vantagens inapropriadas das empresas de ensino, como a transferência de recursos públicos por exemplo, indicaremos o emprego do termo “Sistemas de Ensino” como uma tentativa de pluralizar e democratizar o acesso à educação das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As emendas ao texto do PME de São Gonçalo, oportunas para as instituições privadas de ensino, propostas e aprovadas pelos vereadores do município, podem ser compreendidas como táticas de governamentalidade, ou seja, “táticas de governo que

permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc” (FOUCAULT, 2015, p. 430).

Os três exemplos aqui trazidos de emendas benéficas às instituições privadas de ensino no texto final do PME de São Gonçalo de 2015 contaram com a iniciativa e participação do então vereador Diego São Paio (PRP). Essa recorrência foi percebida como um sinal de uma possível relação entre o político e o segmento privado de educação. Surgiu, então, o questionamento: Qual o interesse e relação do então vereador com as instituições privadas de ensino?

Motivada por esse questionamento, realizei uma busca pelo nome do então vereador na *internet*. Diego São Paio, ex-vereador pelo PRP, ex-secretário de educação pela Rede e atualmente filiado ao PSL, é filho de Oton São Paio, diretor e fundador do colégio particular Odete São Paio, localizado há 38 anos no bairro do Colubandê em São Gonçalo, já tendo atuado, ele mesmo, como diretor da escola.

Fotografia 3 – Diego São Paio é intitulado diretor do Colégio Odete São Paio em 2014



Fonte: Site Jornal Casa da Gente⁵⁵.

⁵⁵ O jornal não é foco de investigação desta pesquisa, no momento de busca em sítios da *internet* sobre a relação do ex-vereador Diego Sampaio e a escola Odete São Paio, o periódico online foi encontrado e o artigo de onde a foto foi extraída considerado relevante para a compreensão da questão. Disponível online: <<http://jornalcasadagente.blogspot.com/2014/10/compartilha-outubro2014.html>>. Acessado em: 17 fev. 2019.

O ex-vereador aparece em diversas fotos no site da escola Odete São Paio⁵⁶.

Fotografia 4 – Ex-vereador Diego São Paio em foto no site do colégio particular Odete São Paio

Juliana Conceição
Jogadora de Futebol de campo foi destaque na Seleção Brasileira no Homeless World Cup que aconteceu na Noruega.



Fonte: Site do colégio Odete São Paio.

Fotografia 5 – Ex-vereador Diego São Paio em foto no site do colégio particular Odete São Paio

Fonte: Site do colégio Odete São Paio.

⁵⁶ Disponível em: <<https://www.odetesao paio.com.br/>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

O sistema democrático brasileiro organiza-se em bancadas e essas costumam defender interesses específicos, o que Cunha (1991, p. 21) nomeia como “corporativização da vida política”, ou seja um processo onde corporações, seus representantes e aliados ocupam cargos públicos nos diferentes poderes, executivo, legislativo e judiciário.

[...] no Brasil, onde a regra tem sido a ditadura e não a democracia, um sistema partidário não chegou a se consolidar. Mais importantes do que os partidos têm sido os grupos corporativos e os candidatos defensores de interesses de grupos profissionais, econômicos, religiosos, desportivos etc., que se abrigam nos diversos partidos conforme as conveniências momentâneas. (CUNHA, 1991, p. 21)

Assim como apontou Freitas (2016, p. 139) ao dizer que mesmo havendo reações e lutas, seja em âmbito legal ou cotidiano, tanto por professorxs quanto por estudantxs, “é pelo Congresso que os chamados reformadores empresariais da educação, formuladores dessa política [neoliberal privatista], agem criando leis e abrindo facilidades para que a política pública educacional avance nessa direção”.

Da mesma forma, o setor privado de educação contava, no período de elaboração do PMESG (2015-2024) com um influente representante na Câmara dx Vereadorxs do município. De tal modo que, mesmo mediante ampla discussão na V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG), o documento sofreu alterações a fim de alinhá-lo com interesses de grupos específicos, como o setor de instituições privadas de educação e de religiões cristãs.

Conforme nos explica Foucault (2015),

[...] a teoria do governo não trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos (p. 418).

Assim, a organização do governo em bancadas dá permissividade para que representantes de escolas privadas ocupem cargos públicos decisórios para a educação do país, utilizando leis, como os planos de educação, como táticas para garantir benefícios. Isso, sem assegurar uma forte transparência que permita à população fácil acesso às discussões e decisões de cunho político e sem uma frequente e eficaz fiscalização dos comitês de ética.

Após a aprovação do PME 2015-2024, verifica-se a abertura de 13 escolas privadas de ensino pré-escolar em São Gonçalo, 17 de ensino fundamental e 4 de ensino médio até 2017⁵⁷.

Muitas escolas particulares, por serem empresas cuja arrecadação financeira depende, em grande parte, das famílias que matriculam xs filhxs, podem atuar em consonância com os valores defendidos por essas, o que pode dificultar ou anular qualquer chance de discussões de gêneros e sexualidades nessas escolas. Se lembrarmos que mais de 50% das escolas de São Gonçalo são privadas (ver figura 6) e 422.806 pessoas se declaram católicxs e 325.310 evangélicxs⁵⁸, teremos indícios da improbabilidade de debates sobre esses temas na educação do município.

Laval (2019) nos mostra que a teoria neoliberal que defende a privatização das escolas públicas acredita que a excelência acadêmica estaria diretamente associada à promoção da escolha. Nesse sentido, “alunos e famílias decidiriam como bem quisessem a escola que desejam frequentar” (p. 116), como em um mercado direto, “o que leva os proprietários privados a tentar satisfazê-los para manter a clientela (p. 117). Segundo o autor, o objetivo desse quadro seria tanto despolitizar quando desburocratizar o ensino “transformando-o em uma questão privada de consumidores procurando maximizar ganhos” (p. 117).

De certo, Boaventura de Sousa Santos (2014) nos mostra que existem diferentes matrizes teológicas nos grupos popularmente denominados católicos e evangélicos. O autor diferencia teologias fundamentalistas de pluralistas e demonstra como ambas reclamam a esfera pública, porém com perspectivas distintas.

Enquanto as primeiras procuram conquistar o poder sobre uma esfera pública injusta e opressora, e por certo irão acabar por torna-la ainda mais injusta e opressora, as últimas lutam contra o poder, a injustiça e a opressão, quer ocorra na esfera pública ou privada, e independentemente das suas causas, incluindo as religiosas (SANTOS, 2014, p. 128).

Porém, o mesmo autor discute como no Brasil as teologias fundamentalistas vêm tomando o espaço público, principalmente o neopentecostalismo, “um capítulo do evangelicalismo que congrega denominações oriundas do pentecostalismo

⁵⁷ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/13/5902?ano=2017>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

⁵⁸ Dados do censo 2010 – amostra religião – IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/23/22107?detalhes=true>>. Acesso em: 29 set. 2019.

clássico ou mesmo das igrejas cristãs tradicionais (batistas, metodistas etc.)” (SANTOS, 2014, p. 76).

Hoje [2014, um ano antes da publicação do PME de São Gonçalo], os neopentecostais formam a segunda maior bancada do Congresso Nacional do Brasil com 59 parlamentares, o que explica que nas três últimas eleições o debate eleitoral tenha estado centrado na questão do aborto, e não em temas como a economia, a habitação ou a educação, ou que Marco Feliciano, um pastor da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, se tenha tornado presidente da Comissão Parlamentar para os Direitos Humanos e proposto uma lei controversa conhecida como “cura gay”, que caso fosse aprovada, permitiria aos psicólogos tratar a “homossexualidade” como uma doença (SANTOS, 2014, p. 76).

Entretanto, não necessariamente uma escola privada tem discursos e práticas conservadoras em todos os âmbitos, pode ser conservadora por atuar em uma perspectiva alinhada ao capital, à meritocracia e/ou a mercantilização do ensino; mas pode ser progressista no que concerne o projeto político pedagógico, o currículo, por exemplo. A Associação Brasileira das Escolas Particulares (Abepar) se manifestou publicamente em 2016 contra o Movimento Escola Sem Partido, declarando que dialogar é melhor do que punir (COLÉGIOS..., 2016, s/p).

A democracia é o valor maior que professamos, o que implica ampla aceitação das diferenças políticas, ideológicas, religiosas ou culturais. Acreditamos, assim, na pluralidade política e ideológica da sociedade brasileira. Entendemos, por isso, que iniciativas que visam interferir na sala de aula, ainda que bem-intencionadas, podem contribuir muito mais para punir a diversidade, o pensamento livre e a fomentar a exclusão do que a limitar a partidarização (DIALOGAR..., 2016, s/p).

Entretanto, a partir do momento que são privadas, as escolas particulares são prestadoras de serviço por natureza e podem atuar de acordo com as exigências e valores de grupos específicos, não tendo a obrigatoriedade de um ensino plural de valorização das diferenças. Logo, o fato da maioria das escolas de São Gonçalo ser privada situa as questões de gêneros e sexualidades sob forte risco de invisibilização e silenciamento no município.

2 V CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (V COMESG)

O presente capítulo enfoca a V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG), evento responsável pela formulação da proposta de texto base do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024). No primeiro momento, trato da convocatória, organização e realização do evento, tendo como fonte documentos oficiais do município e um artigo publicado no endereço eletrônico da prefeitura. No segundo subitem, busco indiciar alguns sinais presentes no documento formulado na conferência que, ao meu ver, apontam para a possibilidade de pensar uma proposta de educação contra-hegemônica no município.

2.1 O processo de formulação do PMESG 2015-2024

O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PMESG) de 2015, é o segundo plano de educação do município.⁵⁹ Os planos municipais de educação de São Gonçalo foram elaborados a fim de responder às exigências dos planos nacionais de educação, uma vez que após a publicação de um plano nacional, cabe aos estados e municípios formularem ou adequarem seus planos a esse em um prazo de, no máximo, um ano.

Assim, em 12 de março de 2015, a portaria Nº 029/SEMED/2015⁶⁰ institui a equipe técnica e a comissão organizadora para a adequação do Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo para o período de 2015-2024. Segundo essa portaria, as atribuições da equipe técnica e da comissão organizadora eram as seguintes:

⁵⁹ O primeiro plano de educação de São Gonçalo foi aprovado pela Lei Nº 056 em 01 de agosto de 2006, no segundo ano previsto para a vigência do plano, pois o período original deveria ser de 2005 a 2014. Sobre o PMESG (2006-2014) cf. SOUZA, D.B.; ALCÂNTARA, A.B.; VASCONCELOS, M.C.C. “Previsões de regime de colaboração na gestão da educação em São Gonçalo (RJ): uma análise exploratória pautada no Plano Municipal de Educação”. In.: ALVARENGA, M.S.; TAVARES, M.T.G. (Org.). *Poder Local e Políticas Públicas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2015, p. 81-109.

⁶⁰ Cf. <www.pmsg.rj.gov.br/diario/2015_03_12.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

Art. 2º - A Equipe Técnica será responsável em fazer o levantamento dos dados educacionais e elaborar uma proposta de documento-base [...].

Art. 6º - Ficam estabelecidas como atribuições da Comissão Organizadora:

- a) Mobilizar a Sociedade civil organizada para discussão dos problemas educacionais, tendo como referência, diagnóstico do Município e as metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação;
- b) Organizar a consulta pública para debater as propostas do Texto – Base do PME, organizado pela Equipe Técnica;
- c) Elaborar relatórios com as preposições apresentadas por ocasião da consulta pública encaminhá-las à Equipe Técnica;
- d) Validar a versão final do documento base;
- e) Propor ao Executivo o Projeto de Lei para a aprovação do PME.

Art. 7º - Os integrantes da Comissão Organizadora do Plano Municipal deverão elaborar o Regimento Interno e o cronograma de atividades, instituindo Fórum de discussão e consulta pública que contemplem a participação de todas as entidades educativas e representações da sociedade do Município de São Gonçalo (SÃO GONÇALO, 2015c).

Assim, a comissão organizadora para adequação do PME 2015-2024 de São Gonçalo, publicou uma carta aberta onde convidava os diversos segmentos da sociedade civil organizada a debater o que foi chamado de “quadro orientador”. O documento apresentava um comparativo dos planos nacional, estadual e municipal vigentes em colunas, sendo a quarta coluna um espaço para preenchimento com as adequações oriundas dos debates promovidos nas instituições. A carta aberta solicitava que os resultados dos debates e adequações sugeridas fossem enviados para o e-mail do Conselho Municipal de Educação ou em CD, além de uma via impressa a serem entregues até o dia 15 de maio de 2015. A proposta era que a partir das sugestões recebidas um documento base fosse elaborado para orientar o debate que posteriormente seria promovido no município na forma da V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG).

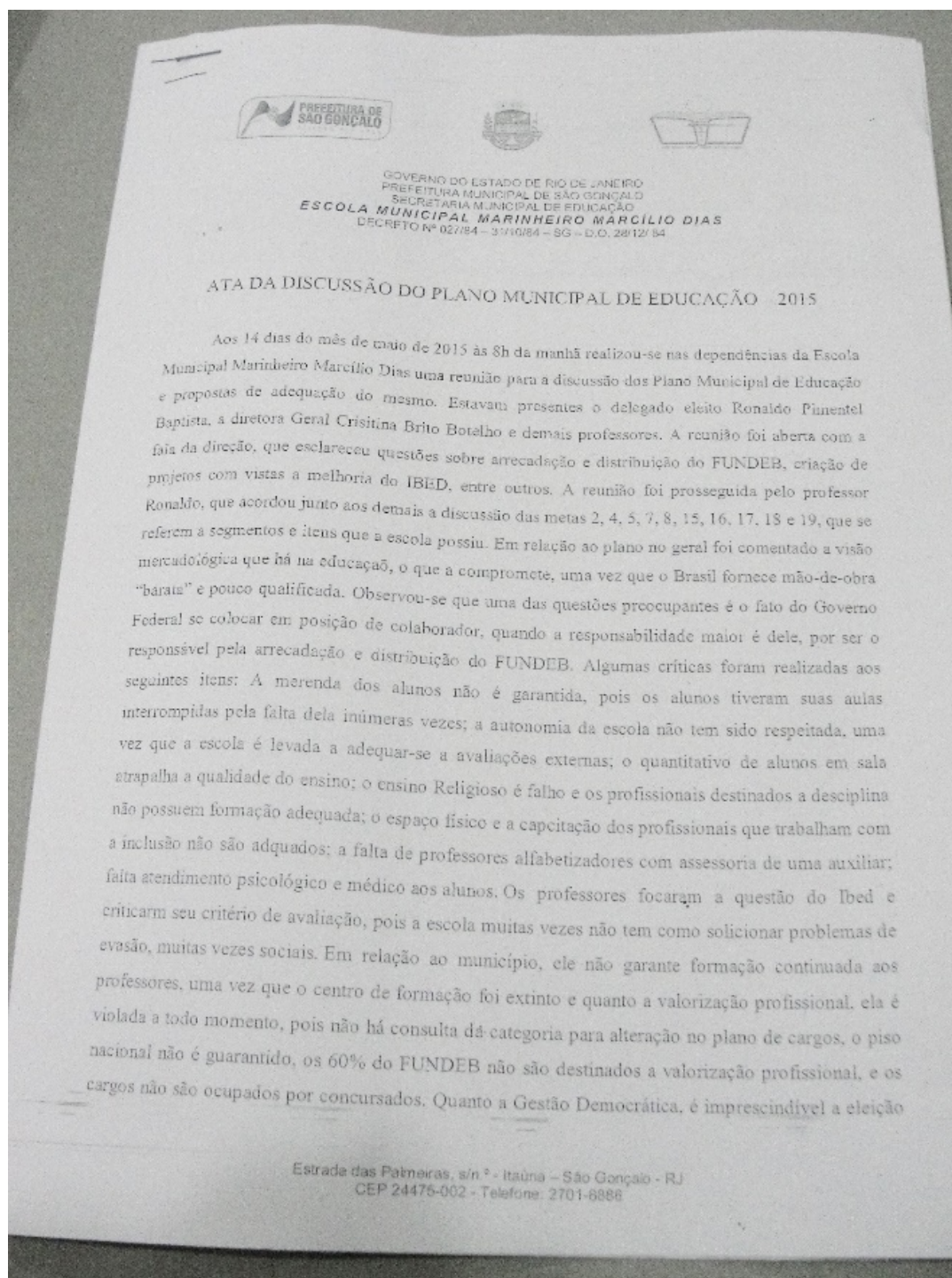
Muitas escolas e creches públicas de São Gonçalo enviaram suas sugestões, algumas em documentos mais extensos obedecendo a estrutura do “quadro orientador” e outras em forma de ata de reunião.⁶¹

Durante a leitura das sugestões encaminhadas, observei muitas críticas às condições de trabalho em São Gonçalo. A ata da reunião da Escola Municipal Marinheiro Marcílio Dias, por exemplo, fala da falta de merenda escolar, comprometimento da autonomia escolar, salas com muitxs alunxs, profissionais de ensino religioso sem formação, falhas na estrutura física da escola e na formação de profissionais para trabalhar com inclusão de pessoxs com deficiências, problemas de

⁶¹ Esses documentos estão disponíveis para consulta na sede do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.

evasão escolar motivados por questões sociais e denuncia que muitos cargos não são ocupados por profissionais concursadxs.

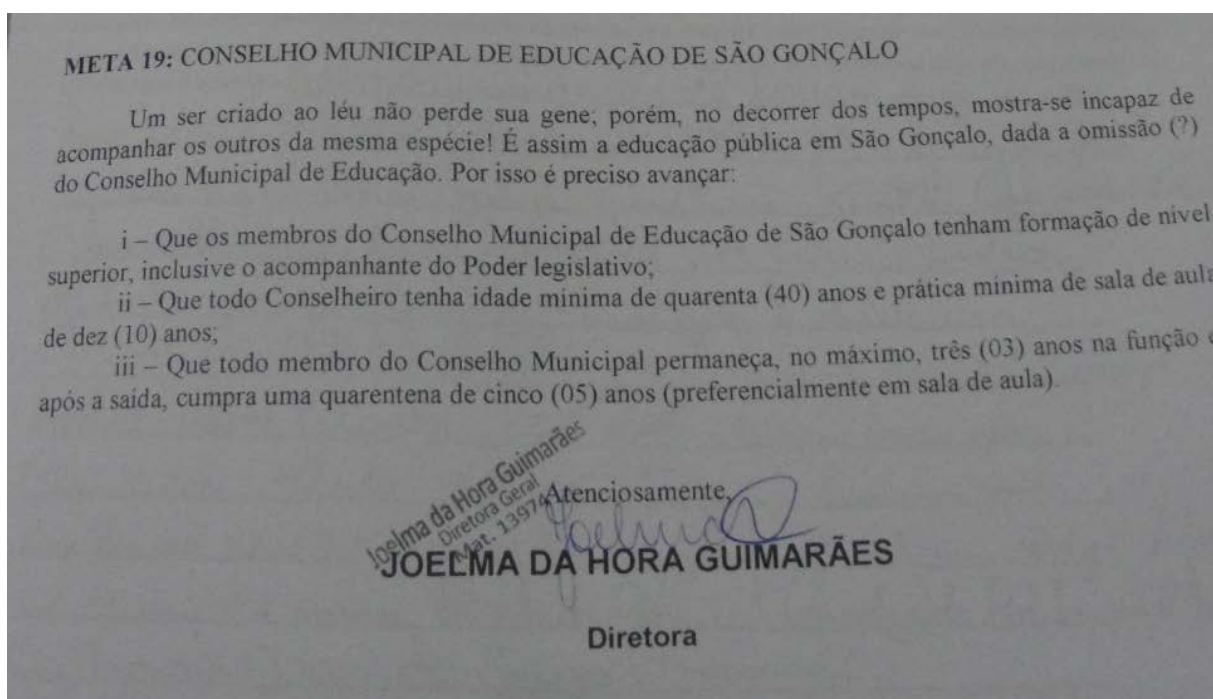
Fotografia 6 – Ata da discussão do plano municipal de educação de 2015, Escola Municipal Marinheiro Marcílio Dias, São Gonçalo



Fonte: Arquivos do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.

A ata da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise indica uma insatisfação com a atuação do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo, caracterizando-o como omissivo e apontando para a necessidade de conselheiros com nível superior e experiência docente, provavelmente a fim de compor um grupo mais capacitado, crítico e consciente das necessidades educacionais do município.

Fotografia 7 – Ata da discussão do plano municipal de educação de 2015, Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, São Gonçalo



Fonte: Arquivos do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.

É interessante perceber que a carta aberta publicada pela comissão organizadora convidava diversos setores da sociedade civil a debater o “quadro orientador”, entretanto, esta pesquisa não encontrou entre os documentos arquivados no Conselho Municipal de Educação, sugestões enviadas por outras instituições que não fossem escolas ou creches públicas.

Após essa primeira etapa, e para discutir as sugestões encaminhadas pelas unidades escolares públicas do município, foi realizada a V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG). Inicialmente planejada para ocorrer nos dias 26, 27 e 28 de maio de 2015 nas dependências das duas principais universidades do município - a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e a Universidade Salgado de Oliveira (Univero) – a V

COMESG teve sua duração estendida, sendo realizada também nos dias 8, 9 e 12 de junho de 2015, pois até o dia 28 de maio os debates ainda não tinham sido finalizados.

O encontro teve como tema central “O Plano Municipal de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. Assim, a conferência buscou discutir o PNE 2014-2024 e adequar o PME de São Gonçalo ao documento nacional, objetivando propor estratégias efetivas e metas capazes de contribuir para as políticas públicas de educação no município.

O encontro previa trabalhar apenas com o referencial do PNE pois não havia um novo Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro para servir de base na época da V COMESG. A ausência de uma referência à política estadual de educação configura uma quebra na tríade do regime de colaboração entre União, estados e municípios; mas não um impeditivo para as discussões a nível municipal.

Segundo notícias publicadas no site da prefeitura de São Gonçalo, a conferência contou com ampla participação de representações da sociedade civil, além de educadorxs e estudantxs. Cerca de quatrocentxs pessoxs participaram da abertura do evento (ALVES, 2015, s/p).

Fotografia 8 – Abertura da V COMESG



Fonte: ALVES, 2015, s/p.

Diversas instituições estavam aptas a indicar delegadxs para o evento. Segundo o edital de chamamento público N°001/2015⁶², as condições para indicação de delegadxs eram as seguintes:

- I – Os estabelecimentos de educação básica e profissional, públicos e privados, sediados em São Gonçalo, poderão indicar 01 (um) delegado por instituição com até 1.000 (mil) alunos e 2 (dois) delegados para instituições com mais de 1.000 (mil) alunos;
- II – As Instituições de Ensino Superior, sediadas em São Gonçalo, com até 1.000 (mil) alunos, poderão indicar até 03 (três) delegados;
- III – As Instituições de Ensino Superior, sediadas em São Gonçalo, constituído por mais de 1.000 (mil) alunos, poderão indicar até 06 (seis) delegados;
- IV – A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro poderá indicar até 02 (dois) delegados;
- V – A Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo poderá indicar até 02 (dois) delegados;
- VI – As Secretarias Municipais de São Gonçalo poderão indicar 01 (um) delegado por Secretaria;
- VII – A Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), representado pelo Consórcio Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) – Polo São Gonçalo, poderá indicar 01 (um) delegado;
- VIII – A Federação de Associação de Moradores de Bairros de São Gonçalo (FAMBSG) poderá indicar 01 (um) delegado;
- IX – As representações sindicais, patronais ou de trabalhadores, que tenham ações vinculadas à área educacional e que estejam sediadas na cidade de São Gonçalo, poderão indicar 01 (um) delegado, por instituição;
- X – A União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), com representação em São Gonçalo, poderão indicar (1) um delegado, por instituição;
- XI – A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) poderá indicar até 2 (dois) delegados;
- XII – Os Conselhos Municipais de São Gonçalo, que tenham ações vinculadas à área educacional, poderão indicar até 1 (um) delegado por Conselho;
- XIII – O Conselho Tutelar de São Gonçalo poderá indicar até (3) três delegados, sendo um de cada Conselho;
- XIV – O Ministério Público de São Gonçalo poderá indicar até (2) dois delegados;
- XV – Os órgãos públicos municipais poderão indicar 1 (um) delegado por órgão;
- XVI – Os órgãos públicos estaduais, situados em São Gonçalo, poderão indicar 1 (um) delegado por órgão;
- XVII – As demais instituições da sociedade civil, devidamente registradas e sediadas na cidade de São Gonçalo, poderão indicar 1 (um) delegado por instituição (SÃO GONÇALO, 2015d, p. 2).

Assim, haviam representantxs do Movimento de Mulheres de São Gonçalo, Conselho da Mulher, Centro de Inclusão Municipal Helen Keller (CIM), Federação das Associações de Moradores de São Gonçalo, Liga Gonçalense Capoeira, além de muitas outras instituições como escolas, creches, universidades e do governo.

⁶² Disponível para consulta em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2015_05_20.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

O nome do vereador Diego São Paio (PRP) aparece nas listas de presença de delegadxs indicadxs à participação na V COMESG nos dias 8, 9 e 12 de junho de 2015 (ver anexos 1 e 2), entretanto, não vem acompanhado de assinatura que comprove sua participação no evento⁶³. Vale destacar que seu nome aparece escrito de forma incorreta “Diego Sampaio”. A ausência do vereador no processo amplo e democrático de discussão do PMESG 2015-2024 se mostra como um indício que justifica a atuação posterior do político na Câmara dx Vereadorxs; não tendo colaborado e compreendido a elaboração do documento apresentado pela V COMESG, o então vereador foi autor de grande parte das emendas supressivas, aditivas e substitutivas que modificaram o texto.

Mesmo reunidxs por uma determinação verticalizada, que partia de uma exigência presente no Plano Nacional de Educação de que os municípios adequassem seus planos ao previsto na lei de âmbito nacional, não há como perceber o saber-poder aqui restrito à um “fenômeno de dominação maciço e homogêneo” (FOUCAULT, 2015, p. 284) de unxs sobre outrxs. Isso porque na V COMESG xs participantxs, delegadxs ou não, estavam em posição de questionar as diretrizes recebidas e de produzir, por meio da discussão, novas orientações. De certo, houve um consentimento e indicativo legal para que esse evento estivesse autorizado a acontecer, mas a permissão apenas não controlaria os caminhos que o debate poderia tomar.

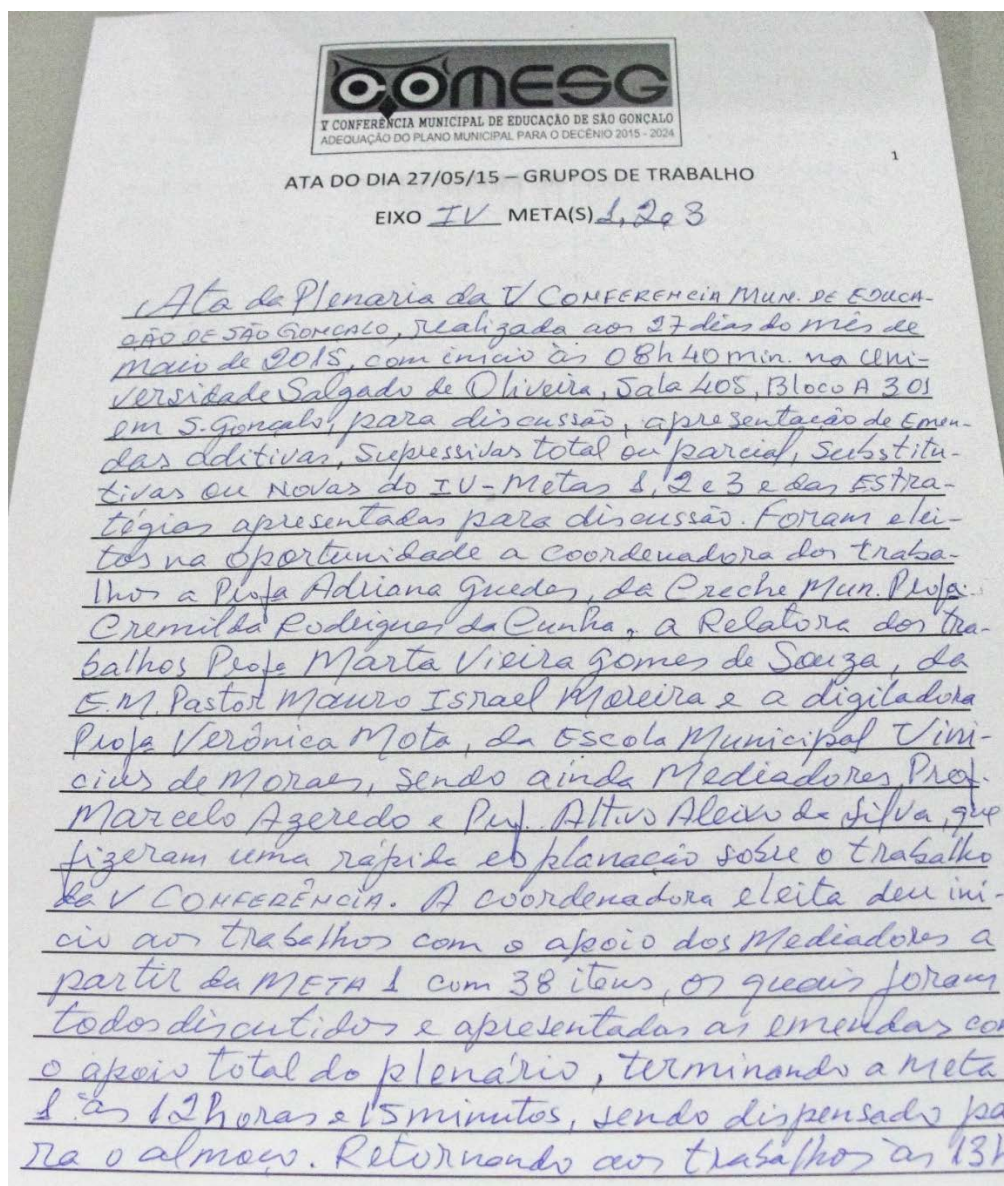
Assim, o saber-poder circulava, xs indivíduos estavam em posição de exercê-lo e de sofrer sua ação; não eram, portanto, “o alvo inerte ou consentido do poder”, mas “centros de transmissão” (FOUCAULT, 2015, p. 284). Na V COMESG percebemos o saber-poder funcionando e se exercendo em “rede” (FOUCAULT, 2015, p. 284), foram divididos grupos de discussão de acordo com as metas presentes no PNE, aquelxs que se inscreviam para cada grupo tinham a tarefa de pensar em conjunto se as propostas do plano nacional seriam as melhores para o município, seus limites e como melhorá-las. Um processo em que participar não estava reduzido a

⁶³ Vale ressaltar também que no momento da audiência pública para aprovação do PMESG, em 29 de julho de 2015, o referido vereador alegou que a Câmara havia recebido o texto para apreciação três meses depois de findo o debate na V COMESG, como se a conferência tivesse terminado em 28 de maio de 2015 como estava previsto inicialmente. Com essa afirmação o vereador parecia desconhecer que devido aos desdobramentos dos debates o evento teve de ser estendido, finalizando apenas em 12 de junho de 2015, fato que também dá indícios de sua ausência no processo.

ouvir passivamente, mas ligado à expressão de diversas formas de pensar a educação municipal.

Não aprofundarei aqui os debates conduzidos nos grupos de trabalho da V COMESG pois não foi possível tomar conhecimento dos detalhes das discussões uma vez que as atas foram escritas de forma superficial apenas para fins de confirmação da realização da atividade. Em geral continham o horário de início e término das plenárias, o local, os nomes dxs responsáveis pela coordenação da atividade e menção às emendas (dizendo que foram muitas ou registrando o número total).

Fotografia 9 – Ata do dia 27/05/2015 – Eixo IV – Metas 1, 2 e 3 – página 1



Fonte: Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.


Fotografia 10 – Ata do dia 27/05/2015 – Eixo IV – Metas 1, 2 e 3 – página 2

e 40 minutos a Coordenadora Adriana deu prosseguimento nas discussões das Metas 2 e 3 do Eixo IV com a apresentação dos mesmos em que foram discutidas todas as Metas e suas Estratégias, em que foram apresentadas pelo plenário as emendas fulguradas necessárias. Os trabalhos foram encerrados às 17h40 minutos. E para constar laurei a presente Ata que vai assinada por mim.

Altivo Alexo da Silva
Mediador dos Trabalhos.

Fonte: Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.

Fotografia 11 – Ata do dia 27/05/15 – Eixo IV – metas 5 e 6


1ª CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO
ADEQUAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL PARA O DECÊNIO 2015 - 2024

ATA DO DIA 27/05/15 – GRUPOS DE TRABALHO
EIXO IV META(S) 5 e 6

A plenária de eixo iniciou-se às 9h e 30 min, conforme determina o Diário Oficial, com a mediação das professoras Shirlene Victória e Vanda Nicácio, em substituição à Professora Thiana que não pode comparecer. Foram eleitas a senhora Talia do Amparo Vieira Sales para a digitação; a senhora Izanie Custina de O. Gomes para a condenação e a senhora Rosane Pereira P. Alves para a relatoria. As discussões se deram de modo uniforme, no tocante às diretrizes pre-estabelecidas no Regulamento. Houve muita interação e reflexão, o que culminou na aprovação consensual em minutos das estratégias que sofreram emendas. No período da tarde, iniciou-se às 13h e 30 min, mantendo-se o padrão de qualidade e otimização do 1º momento. Shirlene Victória, Izanie Pereira, Talia do Amparo, Vanda Nicácio, Izanie Custina de O. Gomes, Maria do Amparo, Kelisa Sales

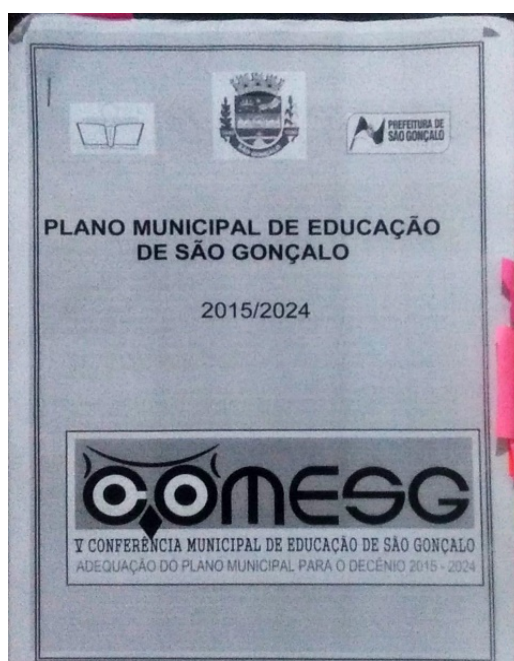
Fonte: Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.

Ao fim da V COMESG, foi aprovado um documento final em forma de projeto de lei que serviu de base para a formulação do novo PME de São Gonçalo. Contudo, a validação desse documento, enquanto originário do plano municipal de educação, estava condicionada ao crivo da Câmara dx Vereadorxs de São Gonçalo, que poderia modificar o texto quando julgasse necessário, para então aprová-lo como sendo o segundo PME do município.

2.2 O documento final: entre indícios e sinais contra-hegemônicos

Tecido durante as discussões da V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG), o documento final norteador do plano municipal de educação apresenta vinte metas para a educação da cidade a serem alcançadas durante o período de vigência da lei, até 2024.

Fotografia 12 – Documento final da V COMESG com a descrição das emendas propostas pelxs vereadorxs



Fonte: CONFERÊNCIA..., 2015, capa.

Antes de dispor as metas, há, nas primeiras quatro páginas do texto, uma apresentação do documento, um breve histórico da cidade de São Gonçalo e um pouco sobre o seu desenvolvimento. Na apresentação destacam-se os objetivos de um Plano Municipal de Educação e a realização da V COMESG. No histórico do município, explica-se que a região onde hoje está situada a cidade era habitada por índios Tamoios que foram surpreendidos por colonizadores portugueses e franceses, e em 6 de abril de 1579 São Gonçalo foi fundado por Gonçalo Gonçalves. Explica-se ainda nessa sessão sobre as atividades econômicas da região ao longo da história: engenhos de açúcar, aguardente, lavouras de mandioca, feijão, milho, arroz e, posteriormente, atividades industriais. Também são descritas as categorias que São Gonçalo teve desde que foi fundada como Sesmaria até ser considerada cidade (foto 10 abaixo). No subtítulo sobre o desenvolvimento do município, fala-se sobre crescimento econômico, transporte e urbanização.

Fotografia 13 – Quadro Sinótico – Categorias atribuídas à São Gonçalo desde sua fundação

| QUADRO SINÓTICO | | |
|-----------------|----------------|---|
| 1579 | 6 de abril | Sesmaria |
| 1644 | 26 de outubro | Criação da Freguesia |
| 1645 | 22 de janeiro | Freguesia (pedido de jurisdição) |
| 1647 | 10 de janeiro | Freguesia (confirmação) |
| 1819 | 10 de maio | Suspensão da condição de Freguesia; passa a distrito de Niterói |
| 1890 | 22 de setembro | Elevação a Vila e Município |
| 1890 | 12 de outubro | Instalação do Município |
| 1892 | 08 de maio | Supressão do Município |
| 1892 | 17 de dezembro | Restauração do Município |
| 1922 | 20 de novembro | Elevação à Cidade |
| 1923 | | Suspensão da condição de Cidade; retorno a condição de Vila |
| 1929 | 27 de dezembro | Restauração da condição de Cidade |

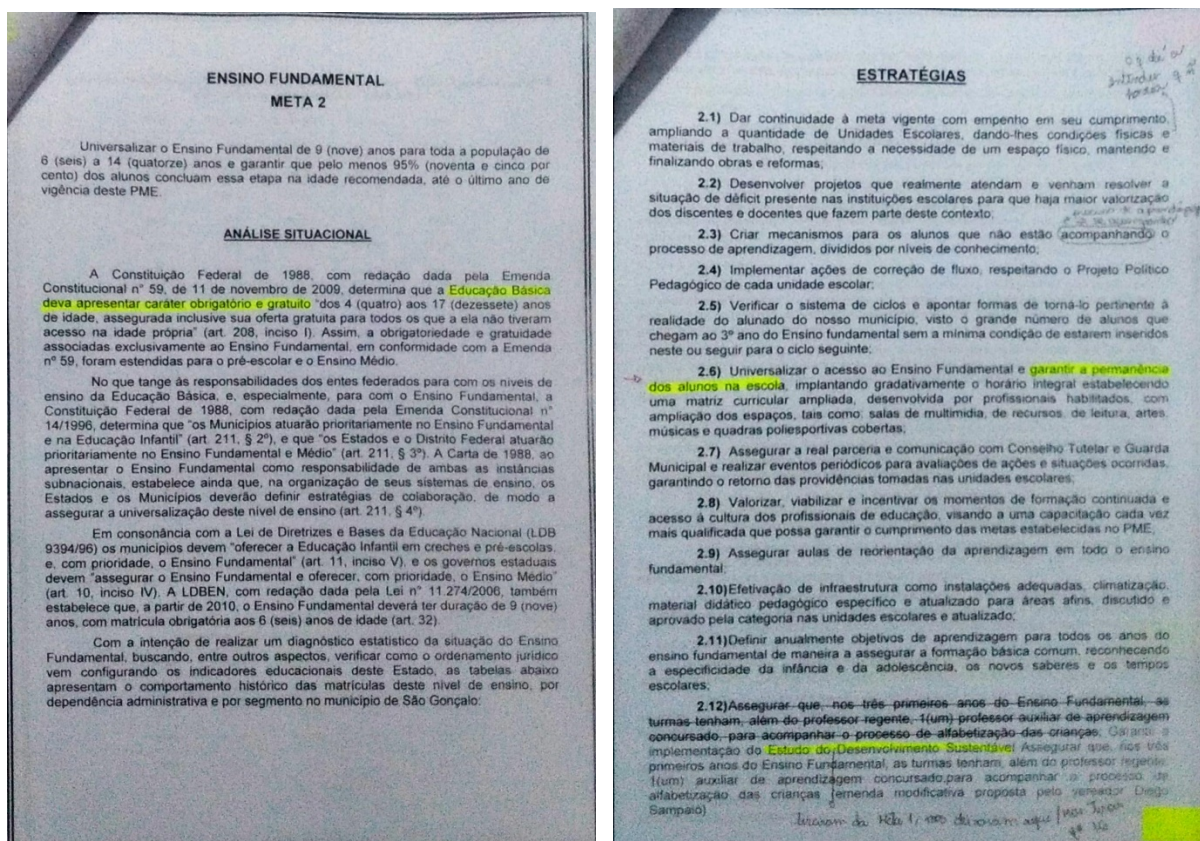
Fonte: CONFERÊNCIA..., 2015, p. 2.

A partir da quinta página, cada uma das metas do PMESG é detalhada em subtítulos sendo:

- Educação infantil – Meta 1
- Ensino fundamental – Meta 2
- Ensino médio – Meta 3
- Educação especial – Meta 4
- Alfabetização – Meta 5
- Educação integral – Meta 6
- IDEB – Meta 7 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)
- EJA – Meta 8 (Educação de Jovens e Adultos)
- EJA – Meta 9
- EJA – Meta 10
- Ensino Profissionalizante – Meta 11
- Ensino Superior – Meta 12
- Ensino Superior – Meta 13
- Pós-graduação – Meta 14
- Formação de professores – Meta 15
- Pós-graduação – Meta 16
- Valorização do professor – Meta 17
- Valorização do professor – Meta 18
- Gestão democrática – Meta 19
- Financiamento e gestão – Meta 20

Algumas metas possuem a mesma denominação, contudo, tratam de diferentes aspectos do mesmo tema. Em cada um desses subtítulos há uma introdução sucinta sobre o tópico que geralmente trata de como o mesmo é compreendido ou dos objetivos gerais a serem alcançados, uma análise situacional que pretende tratar da conjuntura de cada temática no município na época e uma lista de estratégias a serem cumpridas.

Fotografia 14 – Exemplo de organização dos subtítulos sobre as metas do PMESG no documento final da V COMESG



Fonte: CONFERÊNCIA..., 2015, p. 10, 14.

Com setenta e três laudas, impresso em folha A4 e fonte Arial 12, o documento disponibilizado a mim pelo Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo, apresenta não só as proposições finais da V COMESG, mas, também, as emendas aditivas, supressivas ou modificativas dxs vereadorxs do município que deram origem ao PMESG 2015-2024.

O texto inicia com uma apresentação em que são descritos os objetivos do PME (essa passagem se manteve inalterada após a aprovação do plano na forma de lei):

O Plano Municipal de Educação tem como objetivos: assegurar a continuidade das políticas educacionais; preservar a flexibilidade necessária para fazer face às contínuas transformações; garantir recursos orçamentários e financeiros para a educação municipal, conforme dispõe a legislação em vigor; estabelecer prioridades como metas para que se possa reestruturar o sistema e atender às necessidades no que se refere aos recursos materiais e humanos; fortalecer a gestão democrática; ampliar o atendimento aos níveis e modalidades de ensino de competência do município e melhorar a qualidade do ensino oferecido (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 1).

Mesmo sendo uma apresentação resumida dos objetivos, podemos indiciar algumas questões explícitas ou implícitas nessa passagem do texto. Primeiro, ainda é necessário escrever que políticas educacionais tenham assegurada sua continuidade. O PMESG tem validade por nove anos, período maior do que o das eleições municipais que ocorrem a cada quatro anos, onde prefeitos, vice-prefeitos e vereadores são eleitos e/ou reeleitos.⁶⁴ Assim, está registrado no texto a preocupação de que novos governos se comprometam com a continuidade de políticas educacionais iniciadas em governos anteriores.

Outro ponto que não é óbvio é a garantia de recursos orçamentários e financeiros que possibilitem a real implementação das metas previstas pelo plano de educação. Há uma exigência quanto à elaboração de políticas públicas de educação, porém não há o mesmo compromisso quando se trata de destinar dinheiro para esse setor. Em 2016, o governo do ex-presidente Michel Temer (PMDB) promulgou a Emenda Constitucional (EC) Nº 95⁶⁵ que instituiu um Novo Regime Fiscal, limitando gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos, o que significa pouco investimento na área de educação e impediu a viabilização de metas do PNE, a começar pela meta 20 que previa a ampliação do investimento público de 6% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Mas não só essa meta ficou impossibilitada, com orçamento reduzido, as políticas de expansão previstas no plano, como aumentar o acesso à educação infantil, avançar na educação integral no ensino fundamental e médio, universalizar o ensino médio e aumentar a oferta de vagas do ensino superior, também foram afetadas. Outro impedimento colocado por essa Emenda Constitucional é a valorização do magistério, propostas de aumento salarial tornam-se, nesse cenário, inviáveis – o que implica prejuízos não só para os docentes, mas também para os discentes, uma vez que a má remuneração dos profissionais pode influenciar negativamente a qualidade do ensino. Vale dizer ainda que essa mudança não repercutiu apenas no PNE, mas afetou também os planos estaduais e municipais,

⁶⁴ Em 2015, época de publicação do PMESG, o município estava a um ano de um novo processo eleitoral.

⁶⁵ A Emenda Constitucional Nº 95 advinha da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n.º 55 de 2016 (n.º 241 no Senado).

pois supôs equivocadamente que os estados e municípios seriam capazes de suprir quase que sozinhos o orçamento com educação.⁶⁶

Além dos objetivos anteriormente expostos, o texto distingue que o plano pretende ser “mais do que um conjunto de metas a serem atingidas”, propondo “um esforço conjunto da esfera pública e da sociedade civil gonçalense, tendo como horizonte a implantação de um sistema educacional orgânico, democrático e de qualidade” (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 1). Não há, contudo, nenhuma definição de qual perspectiva compreendia-se os conceitos de organicidade, democracia e qualidade. O uso genérico desses termos não constitui necessariamente uma fraqueza textual, pode ter sido, ao contrário, uma estratégia daqueles que o elaboraram. Essa passagem está logo no início do documento, e esse ainda teria de ser aprovado pela Câmara Municipal. O não enquadramento pode ter garantido a permanência dos termos na lei, podendo servir de base para novas lutas.

Há, conforme nos explica Chantal Mouffe (2006), diversas concepções de democracia. Mas, a ideia central, que acompanha o pensamento democrático desde a Grécia do século V a. C., é baseada na compreensão de que “as decisões políticas devem ser alcançadas por meio de um processo de deliberação entre cidadãos iguais e livres” (p. 165). Cabe lembrar que a concepção de cidadania e igualdade vem se modificando ao longo da história para negrxs, mulheres, analfabetxs, moradorxs de periferia, pessoxs com deficiências, a população LGBTQIS+, índixs, refugiadxs, para diversos grupos historicamente produzidos como marginais e invisíveis. Na Grécia por exemplo, referenciada pela autora, eram consideradxs cidadãxs livres aptos a participar ativamente do processo democráticos apenas os homens livres adultos (ESTEVES; AZEVEDO; FROHWEIN, 2016). No Brasil as mulheres apenas começaram a se tornar eleitoras à nível nacional a partir de 1932, ainda assim de forma parcial e, em alguns casos, sob o controle dos homens, só podiam votar aquelas casadas com autorização do marido, viúvas e solteiras com renda. O voto feminino no Brasil foi incorporado à Constituição de 1934 como facultativo, sendo equiparado ao voto dos homens somente com o Código Eleitoral de 1965.

A perspectiva democrática que compreendo ser a de maior interesse para esta pesquisa é a de “pluralismo agonístico” (MOUFFE, 2006, p. 175), pois, conforme

⁶⁶ Sobre a EC/95 e os impactos no PNE (2014-2024) cf. AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017, p.1-25.

mencionado anteriormente, a mesma abre caminhos para a compreensão de que o conflito, o embate de diferentes ideias, perspectivas, abordagens, é constitutivo da democracia e não pode ser excluído pelo mito de um possível consenso absoluto. Todo consenso é, por si só, um processo que implica exclusão. Assim, ao invés de ser defendida a ilusão da possibilidade de formulação de soluções universais, deve-se

[...] enfrentar o desafio que decorre do reconhecimento do pluralismo de valores. Isso não significa aceitar um pluralismo total – alguns limites precisam ser estabelecidos com relação ao tipo de confrontação que será vista como legítima na esfera pública. Mas a natureza política dos limites deve ser reconhecida, em lugar da apresentação de tais limites como exigências da moralidade e da racionalidade (MOUFFE, 2006, p. 171).

A novidade de um modelo de democracia baseado no “pluralismo agonístico” (MOUFFE, 2006, p. 175), é construir aqueles que diferem de nosso pensamento não como inimigos a serem destruídos, mas como adversários. A noção de adversários nos faz defender o direito de “competir”, argumentar em prol de diferentes ideais, expor e defender posições políticas diversas. Além de ser de grande valia para a sociedade como um todo, uma vez que essa percepção pode contribuir para uma valorização das diferenças – condição fundamental para o combate a discriminações e preconceitos -; ela também se mostra de grande valia para pensar uma educação que considere a escola como uma “relação” (FREITAS, 2016, p. 146).

Freitas (2016) ressalta o valor do dia-a-dia da escola, as relações políticas e afetivas que nela se constroem pelos diversos “agentes educativos” (p. 146), os quais ele classifica como sendo os gestores, especialistas, professores e estudantes. No cotidiano, a escola produz sua própria “micropolítica” (FREITAS, 2016), que, assim como o modelo agonístico de democracia, deve envolver um processo de negociação. Essa, por consequência, seria conduzida “com pelo menos dois polos: por um lado, os agentes educativos internos da escola, por outro, os agentes educativos externos, notoriamente o poder público e os pais” (FREITAS, 2016, p. 147).

Essa micropolítica permite que a escola seja pensada como um todo, inclusive que seja definido em detalhes o que se espera de uma educação de qualidade. Conforme já sinalizado anteriormente neste texto, as propostas neoliberais para educação tendem a associar qualidade com resultados obtidos por meio de testes aos quais as escolas são submetidas em um processo de padronização em escala nacional. Com o controle de qualidade feito por avaliações externas, a sociedade fica

isenta de problematizar o que seria uma boa educação (FREITAS, 2016). Essa não participação mantém o *status quo* e as vantagens econômicas e sociais daqueles que dele se beneficiam pela lógica neoliberal (BIESTA, 2012, p. 815).

Biesta (2012) levanta um questionamento importante quanto ao emprego de avaliações por parte do governo para mensuração de resultados nacionais e/ou locais: “a questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir” (p. 812).

Esse autor ao pensar sobre a questão da qualidade da educação, traz como contribuição a necessidade de considerarmos essa uma questão composta por diferentes funções e objetivos potenciais. Bom para quem? Em que contexto? Por quê? Até quando? Quais os limites, as contradições? O que ou quem escapa à boa educação?

Biesta (2012, p. 817) sugere que a educação geralmente desempenha três funções diferentes, mas relacionadas: qualificação, socialização e subjetivação. A primeira seria os diversos saberes que permitem a alguém fazer algo específico - como a capacitação profissional-, ou geral - relacionado a habilidades para a vida, como saberes sobre a cultura e a civilização. Ele ressalta que a qualificação é necessária não apenas para o crescimento e desenvolvimento econômico, mas também para a instrução política e para a cidadania. A segunda, socialização, “tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação” (p. 818). Segundo Biesta (2012, p. 818), essa função desempenha um importante papel de manter a continuidade da tradição e da cultura, sejam os pontos desejáveis ou indesejáveis. Por fim, a terceira função seria de se tornar sujeito, a qual ele denomina subjetivação. “Não se trata precisamente da inserção de ‘recém-chegados’ às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente” (p. 819).

Os pontos sinalizados por Biesta (2012), em especial o último, me parecem importantíssimos para pensar uma educação que esteja a serviço da transformação do real e superação das formas de opressão, um processo emancipatório, contra-hegemônico. É importante ressaltar que isso não significa negar o passado, mas, ao contrário conhecê-lo; conceber o passado “não como fatalidade, mas como produto

de iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e à própria natureza” (SANTOS, 1996, p. 17). Como bem diz Lorde (2019^a, p. 242):

Ao ignorar o passado, somos encorajamos a repetir seus erros. O “fosso entre gerações” é uma importante ferramenta social para qualquer sociedade repressora. Se os membros mais jovens de uma comunidade consideram os membros mais velhos como imprestáveis ou suspeitos ou excedentes, eles jamais serão capazes de dar as mãos e examinar as lembranças vivas da comunidade, nem fazer a pergunta mais importante, “por quê?”. Isso provoca uma amnésia histórica que nos abriga a reinventar a roda toda vez que temos de ir comprar pão na padaria.

O objetivo principal desse projeto educativo contra-hegemônico e emancipatório seria “recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 1996, p. 17), entendendo a inconformidade e a rebeldia como energias pulsantes fundamentais para questionar as condições de existência. Paulo Freire (2017, p.32) já dizia que a conscientização possibilita ao povo “inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”.

Conscientizar-se implica conhecer diversas formas ou tipos de conhecimento. Segundo indica Santos (1996, p. 17),

[...] todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento. O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes [...].

O autor destaca que o conflito não pode ficar preso apenas no topo das ideias, mas deve transbordar para a prática na sala de aula. Esse espaço precisaria ser transformado em um campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual alunos e professorxs teriam que optar, e as opções que assumissem não precisariam coincidir nem ser irreversíveis (SANTOS, 1996, p. 18).

As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. (SANTOS, 1996, p. 18).

Essas opções, segundo Santos (1996, p. 25), não estariam pré-determinadas, mas poderiam ser associadas à luta entre um tipo de conhecimento dominante, o qual ele denomina “conhecimento-como-regulação”, e outra forma de conhecimento dominada, marginalizada e suprimida, chamada “conhecimento-como-emancipação”. Santos (1996, p. 24) defende que não há conhecimento em geral, assim como também não existe ignorância em geral. Ele explica que, segundo sua visão, cada forma de conhecimento percorre uma trajetória entre dois pontos, sendo o primeiro o da ignorância e o segundo o do saber; e que “as formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e as trajetórias entre eles” (SANTOS, 1996, p. 24). Nesse sentido,

[...] o conhecimento-como-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento designado por ordem. O conhecimento-como-emancipação consiste em uma trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade (SANTOS, 1996, p. 24).

Assim, uma perspectiva contra-hegemônica de educação não objetiva reproduzir a lógica capitalista de adaptação aos valores e às normas vigentes, desenvolvimento de uma cultura individual e preparação para o trabalho, de pedagogias liberais⁶⁷. Está, ao contrário, próxima ao que Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe como uma “ecologia dos saberes”, por compreender que “o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real” (SANTOS, 2007, p. 33). Poderíamos dizer ainda, junto à Foucault (2015), compreender o processo de produção de regimes de verdade e a relação recíproca entre saber e poder.

O documento final da V COMESG traz, essas e outras pistas, indícios e sinais, que não foram suprimidos no momento de análise dxs vereadorxs do município, e que possibilitam pensar o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015-2024 por uma perspectiva contra-hegemônica. Como marcas deixadas pelo caminho para que x exploradxr não se perca, ou para que outrxs possam seguí-lx, há ao longo do

⁶⁷ Para saber mais sobre pedagogias liberais e fazer um contraponto com tendências pedagógicas progressistas cf. LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

documento indicações que quando costuradas formam um tapete de “inéditos viáveis” (FREIRE, 2017)⁶⁸.

É o caso do conceito de emancipação. A primeira menção ao termo se dá na análise situacional da meta 6, sobre educação integral. Nesse momento, o texto apresenta os objetivos do Programa de Educação Integral da rede municipal de ensino, intitulado “Mãos Dadas”. A referência se dá no quarto tópico que diz: “Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 30).

A segunda alusão também aparece em um momento de análise situacional, porém agora no que se refere à meta 9, sobre educação de jovens e adultos (EJA). É dito:

É preciso construir, como política pública, mecanismos de acesso, permanência e êxito dos estudantes trabalhadores na escola, assumindo uma proposta pedagógica crítica de EJA. Defendemos para o município de São Gonçalo uma Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores, de qualidade socialmente referenciada, uma proposta pedagógica que afirme que uma educação emancipatória não se constrói no âmbito de cursos marcados pelo “caráter interessado” (Gramsci) e, portanto, subordinados ao mercado. A garantia do direito à educação para todos (crianças, jovens, adultos e idosos) se dá por que é importante para a formação humana ampla de todos os seres humanos e, sendo assim, deveria ser direito de todos, e não somente como ferramenta de inclusão social ou para corresponder demandas do mercado de trabalho, da forma como usualmente é tratada (CONFERÊNCIA..., 2015, p.30).

Essas duas passagens sinalizam para uma postura progressista dos participantes da V COMESG que registraram o entendimento de que a educação deve ser um processo que leve à emancipação social. Boaventura de Sousa Santos (1996, p.17) nos explica que um projeto educativo emancipatório é o mesmo que uma educação para o inconformismo, uma recusa à trivialização do sofrimento e da opressão, trata-se de uma educação transformadora que objetiva tornar a própria educação uma aprendizagem de conhecimentos conflituantes capaz de produzir novos saberes potencializadores de indignação e a rebeldia. Nesse sentido, uma educação contra-hegemônica.

Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos,

⁶⁸ Compreendendo o conceito de Paulo Freire (2017) no mesmo sentido que Leite e Abreu (2017, p. 1158) como “uma percepção crítica de que algo é possível de ser vislumbrado, ultrapassado, concretizado pela práxis libertadora e ação dialógica ou outra que pretenda os mesmos fins”.

entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com ele, entre saberes práticos que aceitam o que existe, só porque existe, independente da sua bondade, e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, finalmente entre saberes práticos que olham as decisões pelo que está à jusante delas e as converte em consequências fatais e saberes práticos que olham as decisões pelo que está à montante delas e as converte em indesculpáveis opções humanas (SANTOS, 1996, p. 18).

Não há como pensar uma formação emancipadora sem pensar uma aprendizagem crítica e questionadora dos jogos de saber-poder em que estamos inseridxs, sem considerar um desvelar de processos de exclusão, discriminação e violência, sem entender xs aprendizxs como sujeitxs de conhecimento.

Apesar de presente no texto da V COMESG e, posteriormente, no PMESG, o conceito de emancipação situa-se na sessão reservada à análise situacional. Assim, questiono, essa parte pode ser compreendida como objetivo a ser alcançado pela educação gonçalense? Ou teriam xs vereadorxs a mantido justamente por não fazer parte do momento do texto intitulado “estratégias”?

O mesmo acontece em um outro momento do texto, no início da análise situacional da meta 8 (EJA). É dito:

A EJA no Brasil expressa e é expressão da sociedade de classes. Essa modalidade da educação tem como principal característica ser destinada aos trabalhadores, porque são eles os que, durante o tempo dedicado à escolarização tiveram esse direito negado por determinantes sócio-econômico-culturais (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 41).

Me parece que uma passagem tão crítica do sistema capitalista tenderia a ser interdita por discursos conservadores. Por que não foi? Por que permaneceu inalterada no PMESG? A hipótese anteriormente levantada me parece a mais oportuna até então, de que o que não é disposto como estratégia não é compreendido como o mesmo peso na lei. Perceberemos isso melhor no próximo capítulo ao analisarmos as mudanças no texto referentes às questões de gêneros e sexualidades.

3 DEUS NÃO TEM NADA A VER COM ISSO, MAS ELXS DIZEM QUE SIM

Este capítulo trata mais especificamente das temáticas de gêneros e sexualidades no processo de aprovação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PMESG) 2015-2024. Para tanto, inicio abordando o protagonismo da retórica conservadora cristã a partir de 2013 em nível nacional para buscar compreender a influência desses discursos nas políticas educacionais. Em um segundo momento, trato mais especificamente do texto final da V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo, investigo nele possíveis pistas relacionadas a gêneros e sexualidades. Na terceira e última parte do texto, analiso alguns discursos dx vereadorxs proferidos durante a audiência pública para aprovação do PMESG.

3.1 A ofensiva conservadora cristã

Antes de iniciar a análise dos discursos de aprovação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo no que concerne os debates de gêneros e sexualidades, cabe localizar a conjuntura em que o processo se deu, de fortalecimento de discursos conservadores no país. O novo plano de educação do município de São Gonçalo, como já explicado anteriormente, cumpriu a exigência de adequação ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024. Portanto, cabe analisar como estava o cenário político nacional nesse período, uma vez que esse influencia as políticas a nível municipal.

O PNE 2014-2024 foi elaborado e publicado no final do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, que compreendeu o período de 2011 a 2014. Segundo Sader (2013, p. 138), o governo da petista, assim como os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva que o antecederam, tiveram elementos de ruptura com modelo neoliberal presente nos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, sendo considerados pelo autor como “pós-neoliberais”.

Sader (2013, p. 138) lista três características que, segundo ele, permitem agrupar os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) como “pós-neoliberais”: 1) políticas sociais foram priorizadas e não o ajuste fiscal; 2) processos de integração

regional e intercâmbios entre países do Sul assumiram maior relevância, ao invés de tratados de livre-comércio com os Estados Unidos; e 3) não trabalharam com a política de Estado mínimo e centralidade do mercado, mas priorizaram o papel do Estado como indutor de crescimento econômico e de distribuição de renda.

Entretanto, apesar desses governos terem de fato ampliado políticas sociais compensatórias e beneficiado grupos sociais mais empobrecidos, Mancebo (2017, p. 877) pondera que ambos

[...] abandonaram a agenda de reformas estruturais; descuidaram da expansão dos bens e serviços de uso coletivo; não conseguiram coordenar e executar os investimentos necessários em infraestrutura; e assistiram, sem reagir, à reprimarização da pauta de exportações e à desindustrialização do país, os quais são fenômenos associados a uma inserção declinante no sistema internacional.

A autora, ao contrário de Sader (2013), não situa os governos petistas como “pós-neoliberais” mas os classifica como um “programa neoliberal moderado” (MANCEBO, 2017, p. 877). Particularmente, concordo com o enquadramento de Mancebo (2017), o prefixo “pós” parece atribuir a ideia de superação, de distanciamento absoluto da política neoliberal, porém, o governo Lula e posteriormente o Dilma, “mantiveram alguns aspectos do projeto neoliberal em seus mandatos” (SEPULVEDA; ANTUNES, 2018, p. 56), vide, por exemplo, as alianças com setores conservadores que foram feitas a fim de tentar garantir condições de estabilidade política, social e financeira para o exercício das funções do poder executivo.

Sobre essas alianças, Mendonça (2017, p. 161) destaca a presença de católicos e evangélicos na base aliada e no interior dos governos petista configurando uma profunda contradição na sua gestão. A autora destaca, entre outros, o tom conservador e moralista no Congresso Nacional durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff, onde diversos projetos de lei ligados à moral cristã foram apresentados (MENDONÇA, 2017, p. 89).

Desde junho de 2013, quando aconteceram manifestações de rua por todo o país - inicialmente motivadas pelo aumento das tarifas de ônibus e que, posteriormente, assumiram outras pautas de reivindicação em prol de melhorias nas políticas públicas e expansão e direitos - discursos de ordem, moralidade, combate à corrupção, começaram, aos poucos, a obter maior visibilidade.

Angela Alonso (2017) explica que existem diferentes abordagens de análise desse período de manifestações massivas, uma que enfatiza as causas, outra que prioriza os atores envolvidos e uma terceira que se dedica ao processo de mobilização. Seguindo a última perspectiva, a autora identifica que durante os protestos os manifestantes se organizaram e expressaram em performances políticas que ela agrupa em três “repertórios de confronto”: socialista, autonomista e patriota. O repertório socialista, cujas reivindicações variavam “por mais e melhor educação, saúde, salários, habitação, direitos, contra a Copa do Mundo e a Rede Globo” (ALONSO, 2017, p. 52), utilizava de uma performance já conhecida, com bandeiras vermelhas, megafones e organização vertical. O repertório autonomista negava lideranças e hierarquias de gênero, buscando o consenso como forma de deliberação; além disso, sobrepunha estéticas de expressão artística e política por meio de “performances cênicas (fanfarras, artes plásticas), jograis, estética punk (vestuário preto), violência simbólica (queima de catracas) e física (tática *black bloc*)” (ALONSO, 2017, p. 51). O repertório patriota, menos percebido em 2013 segundo a autora, combinava a simbologia e agenda de duas outras manifestações nacionais as Diretas Já (1984) e o Fora Collor (1992); valendo-se da bandeira, cores, hino e slogans nacionais, cidadãos sem ativismo prévio – impulsionados por “redes presenciais (amizade, trabalho, família) e virtuais (WhatsApp, Twitter, Facebook) e pela mídia” (ALONSO, 2017, p. 52) – manifestavam o repúdio à corrupção, partidos políticos e autoridades políticas.

Autonomistas e socialistas se situaram à esquerda do governo do PT, com agenda reformista, mais e melhores políticas públicas e expansão de direitos. O setor patriota ia do liberalismo (a favor do Estado enxuto e eficiente “padrão Fifa”) ao conservadorismo (pró-ditadura militar), com foco no rechaço a instituições políticas, políticos e partidos, e na identificação do PT com a corrupção, via Mensalão (“Corruptos”) (ALONSO, 2017, p. 52).

A partir de 2014, Alonso (2017, p. 54) identifica que o repertório patriota passou a ter mais visibilidade com 43 grupos organizados, todos decepcionados com a reeleição da presidenta Dilma Rousseff. “Na liderança da ala mais liberal, o Vem pra Rua; no meio do caminho, o Movimento Brasil Livre (MBL); e na frente reacionária, o Revoltados On Line” (ALONSO, 2017, p. 54). Analisando as manifestações de 15 de novembro desse ano na Avenida Paulista em São Paulo, Alonso (2017, p. 54) afirma a predominância do estilo patriota.

Uma tônica era o conservadorismo moral, com ataque a minorias e proposição de políticas autoritárias, via intervenção militar ou judicial. Outra era a corrupção (“Lula, pai do Mensalão. Dilma, mãe do Petrolão”). Nas faixas, a crítica se afunilou no impeachment de Dilma e emergiu líder alternativo à política profissional: “Somos todos Sérgio Moro” (ALONSO, 2017, p. 54).

A construção do discurso conservador anticorrupção produzido como análogo ao antipetismo e em parceria com uma moralidade cristã contrária aos direitos das mulheres e LGBTQIS+, configurou uma estratégia que visava “neutralizar a visibilidade da pauta pela ampliação de políticas sociais” (SILVA, 2016, p. 146) e possibilitar a ascensão e expansão de grupos políticos defensores do neoliberalismo no governo – aqueles ligados às grandes empresas, bancos, agronegócio, indústria bélica, igrejas católicas e evangélicas.

Silva (2016, p. 146), assim como Alonso (2017), ressalta que essa ofensiva conservadora empreendida pela “classe dominante na política brasileira” se caracteriza por ter diversas frentes de atuação, como: as ruas, as redes sociais, a grande mídia, o judiciário e o Congresso Nacional. Essa “agenda conservadora” (SILVA, 2016) empenhava-se na construção de um regime de verdade onde temas ligados aos direitos humanos e sociais eram desacreditados e combatidos.

Sepulveda e Sepulveda (2016c, p. 144) ao discutirem como se caracteriza o conservadorismo e sua retórica, explicam que xs conservadorxs sempre se colocam contrárixs a temas relacionados a questões sociais, de gêneros ou sexualidades, tendendo a defender, ao contrário, valores tradicionais associados a um “ordenamento religioso do comportamento social”.

Foi nesse contexto que representantxs de setores religiosos e conservadores no Congresso Nacional se empenharam na supressão das referências a gêneros e sexualidades no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Amanda André de Mendonça (2017, p. 137), ao investigar mais profundamente xs agentxs envolvidxs nesse processo, atenta para o fato de que houve na cena pública uma batalha entre, de um lado, senadorxs e deputadx defensorxs de uma moral cristã e, de outro lado, militantxs de movimentos sociais, de organizações não governamentais, setores de partidos políticos mais progressistas, mulheres e LGBTQIS+, que se empenhavam na defesa desses debates na escola.

A tese produzida pela pesquisadora nos mostra que a proposta de inclusão das temáticas no plano, compreendia o PNE como um instrumento potente capaz de contribuir para a desconstrução e combate a preconceitos e estereótipos que definem

quais são competências, responsabilidades e atributos masculinos e femininos em nossa sociedade; para a luta contra a discriminação daqueles que possuem orientação sexual diferente da heterossexual; e para o desenvolvimento sólido de ideias de pluralidade, democracia e igualdade de direitos. Porém, os segmentos contrários trouxeram para o debate uma conceptualização distorcida que associava gêneros a sexo e homossexualidade, sob o escudo discursivo da chamada “ideologia de gênero” (MENDONÇA, 2017, p. 138).

Para além de uma disputa em torno de uma moralidade cristã *versus* garantias de direitos humanos e sociais, o embate questionava o próprio papel da escola (MENDONÇA, 2017, p. 138). De um lado uma visão plural e política de educação, de formação ampla, irrestrita e crítica, associada a uma perspectiva contra-hegemônica. De outro, uma instituição apartada de reflexões políticas, supostamente neutra, meramente responsável por abordar conteúdos técnicos capazes de “preparar para a vida” - leia-se produção de mão de obra adequada às expectativas do mercado atual, incapaz de questioná-lo -, associada a uma proposta neoliberal.

O discurso contrário à inclusão de debates contra-hegemônicos de gêneros e sexualidades na escola “trabalha com a tese de que as homossexualidades vão destruir a família, disseminando o medo na sociedade, de modo que a escola deve se defender de tal ameaça” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016c, p. 148). Vitorioso na disputa em torno do PNE, garantiu a exclusão de flexões de gênero (o/a, os/as) no texto, bem como dos termos gênero e orientação sexual.

A disputa em torno do PNE é apenas um dos exemplos de políticas públicas propostas pelos setores conservadores nos últimos anos, aqui não detalharei outras pela limitação do próprio trabalho, porém cabe destacar que tal decisão repercutiu como uma orientação e respaldo para vereadorxs em diversos estados e municípios, como São Gonçalo.

Os “tempos conservadores” (CUEVA, 1989) que vêm se estabelecendo com mais força desde 2013, em 2015 fincam raízes com a campanha para o *impeachment* da presidenta Dilma “com ares de legalidade e legitimidade constitucional” (SILVA, 2016, p. 143). Tendo sido admitido em 17 de abril de 2016, na Câmara Federal, com o placar de 367 votos favoráveis e 137 contrários, as justificativas do *impeachment* apresentadas pelxs deputadxs ao microfone e transmitidas ao vivo para todo o país ao invés de se basearem no cerne do pedido, acusações de desrespeito à lei orçamentária, foram baseadas em “convicções pessoais, geralmente pouco

republicanas e sem quaisquer fundamentos legais”, mas sim comprometidas com a “defesa da família tradicional e de sua moral conservadora” (QUINALHA, 2016, p. 112).⁶⁹

Foi nesse período de recrudescimento de discursos conservadores que o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PMESG 2015-2024) foi pensado, debatido, revisado e aprovado, e muito do que foi deliberado pelos vereadores da cidade tem a ver com os embates presentes em âmbito nacional, como veremos a seguir.

3.2 Gêneros e sexualidades no texto final da V COMESG

Conforme apresentado anteriormente, o município de São Gonçalo realizou a V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG) em 2015, a fim de debater o plano de educação e adequá-lo ao plano nacional. Entretanto, os vetos aos termos gênero e orientação sexual realizados em âmbito nacional não encontraram eco no texto final da V COMESG (pelo menos até esse passar pela Câmara dos Vereadores), que foi escrito contemplando essas temáticas com menções diretas e, em alguns momentos, flexão de gênero.

O debate na conferência foi organizado em 7 eixos temáticos independentes entre si. Cabe destacar que nas fichas de inscrição individual de delegados, onde se deveria optar por dois eixos de participação, a numeração dos eixos é iniciada em 2 (dois) estando ausente o eixo 1, também não foi encontrada referência a um suposto eixo 1 (um) nas atas. Entretanto, não houve prejuízo ao debate das metas do PNE, todas foram contempladas. A ausência da meta 7 (sete) na ficha de inscrição de delegados figura um erro de digitação, visto que as atas a incluem na discussão do eixo temático número 4 (quatro).

⁶⁹ Para maiores informações sobre as justificativas dos deputados ao *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff cf. PRADI, Reginaldo; CARNEIRO, João Luiz. Em nome do pai: justificativas dos votos dos deputados federais evangélicos e não evangélicos na abertura do impeachment de Dilma Rousseff. *RBCS*, vol. 33, n. 96, 2018.

Fotografia 15 – Eixos temáticos da V COMESG – ficha de inscrição de delegadxs

Escolha dois Eixos Temáticos, numerando-os de 1 e 2, pela ordem de sua preferência.

() Eixo Temático – nº 2 – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: JUSTIÇA SOCIAL, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS (METAS 4 E 8)

() Eixo Temático – nº 3 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: CULTURA, CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SAÚDE E MEIO AMBIENTE (METAS 10 E 11)

() Eixo Temático – nº 4 – QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA, AVALIAÇÃO, CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM (METAS 1,2,3,5,6,9,12,13 E 14)

() Eixo Temático – nº 5 – GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO POPULAR E CONTROLE SOCIAL (META 19)

(1) Eixo Temático – nº 6 – VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO, CARREIRA E CONDIÇÕES DE TRABALHO (METAS 15,16,17 E 18)

() Eixo Temático – nº 7 – FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: GESTÃO, TRANSPARÊNCIA E CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS. (META 20)

* Será considerada a ordem de inscrição para lotação das salas dos eixos temáticos.

Fonte: Arquivos do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.

Os eixos temáticos 2 (Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos – metas 4 e 8) e 4 (Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem – metas 1, 2, 3, 5, 6, 9, 12, 13 e 14) deram origem às passagens do texto mais explícitas sobre a relevância de se discutir gêneros e sexualidades de uma perspectiva contra-hegemônica, a fim de combater preconceitos, discriminações, exclusões, considerando essa uma garantia fundamental para a defesa dos direitos de todxs e combate à evasão escolar e violência.

Lê-se na análise situacional da meta 6, sobre educação integral:

[...] a consolidação de uma agenda pela qualidade da educação deve considerar o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens do alunado. A falta desse foco no currículo escolar correlaciona-se à “situação de pobreza, distorção idade-série e dificuldades para permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza” [...] (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 29).

Essa passagem permaneceu inalterada mesmo após o crivo dxs vereadorxs de São Gonçalo, que se mostraram mais preocupadxs com o que estava escrito nas sessões denominadas “estratégias” do que na introdução dessas. E, por compor a lei, é um argumento que legitima a relevância de se debater gêneros e sexualidades nas escolas; afinal, de acordo com o próprio texto, a ausência dessas temáticas comprometeria a qualidade da educação do município.

Ainda na meta 6, sobre educação integral, há no texto da V COMESG uma flexão de gênero no item 6.2 das estratégias, essa também não foi alterada na versão final do PME.

6.2) Assegurar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 34).

A presença da flexão de gênero não é uma característica adotada em todo o documento produzido na conferência. Nas setenta e três páginas, existem apenas cinco momentos em que se busca uma escrita menos centrada no masculino: o primeiro já descrito, o segundo no item 8.10 da meta 8 (sobre o Ensino de Jovens e Adultos – EJA, esse item passou a ser 8.9 na lei), o terceiro, o quarto e o quinto aparecem nos itens 11.6, 11.17 e 11.18 respectivamente, sendo todos integrantes da meta 11 (sobre o ensino profissionalizante). O conteúdo dos itens destacados abaixo permaneceu inalterado na versão oficial do PMESG (2015-2024).

8.10) Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo em regime de colaboração com as demais secretarias municipais para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

11.6) Elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando garantir as condições necessárias à permanência dos(as) estudantes e à conclusão dos cursos profissionalizantes de nível fundamental e médio;

11.17) Elevar a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.18) Elevar o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, pelas Instituições responsáveis pelos cursos visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio; (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 42, 50, 51).

A irregularidade no uso do artigo feminino entre parêntesis traz algumas pistas sobre o processo de elaboração do documento da V COMESG. Primeiro, pontuo a fragmentação na produção do mesmo. Os eixos temáticos aconteceram simultaneamente, xs participantxs e delegadx estavam divididx em salas distintas de forma que aquilo que foi pensado nos eixos 2 e 4 ficou refletido apenas nas metas revisadas e elaboradas por essxs. Segundo, indicio que apesar de sensíveis à demanda de uma escrita mais plural, fruto de reivindicações feministas, essa não teve

origem em um profundo estudo sobre gêneros e sexualidades visto que se optou pelo binarismo o/a os/as que exclui quem está fora ou transita entre o feminino e o masculino. Terceiro, identifiquei a clara dificuldade em manter a proposta, que pode refletir falta de prática, dúvidas sobre a própria língua portuguesa, pouco tempo para debate, falta de revisão ou um baixo quantitativo de pessoas preocupadas em garantir a flexão de gênero.

Havia ainda na meta 6 (educação integral), outra menção explícita a gêneros e sexualidades no documento da V COMESG. Xs participantxs do evento, mais especificamente aquelas responsáveis pelo eixo temático 4, compreenderam que para garantir a educação de qualidade que foi descrita na análise situacional dessa meta era imprescindível que xs professorxs e demais profissionais que atuam na escola tivessem uma formação continuada que xs capacitasse a desconstruir discursos e práticas excludentes e discriminatórias no ambiente escolar.

6.6) Garantir e ampliar a oferta de cursos para formação continuada dos profissionais da rede pública municipal, através de parcerias com instituições públicas e privadas, para atuarem nas oficinas de educação integral que considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a religião, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas; tendo em vista o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões; (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 34).

A proposta feita pela V COMESG ao destacar a importância das diferenças entendia essas como uma potência a ser valorizada, respeitada e compreendida. Quando a educação se compromete com a pluralidade não deveria haver espaço para a discriminação, a ideia de exclusão nesse contexto seria ilógica, o terreno deixaria de ser fértil para preconceitos.

Cabe destacar, porém, que há de se ter cuidado ao falar de diferenças. Pois, para que o processo de valorização seja emancipatório, as diferenças precisam ser compreendidas a partir de uma perspectiva crítica dos fluxos historicamente, socialmente, economicamente e culturalmente desiguais em que elas se situam. Boaventura de Souza Santos (2006) explica que o universalismo, dispositivo de desigualdade e exclusão, pode funcionar negando as diferenças – universalismo antidiferencialista -, ou absolutizando-as – universalismo diferencialista.

A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações simples, unidimensionais (por exemplo, entre cidadãos), impedindo comparações mais densas ou contextuais (por exemplo, diferenças culturais), pela negação dos termos de comparação. Pelo contrário, a absolutização das diferenças opera segundo a norma do

relativismo que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais. Quer um, quer outro processo permitem critérios abstractos de normalização, sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para declarar incomparáveis e, portanto, inassimiláveis. O universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças e identidades, absolutizando uma delas e ignorando as demais; por essa via, reproduz e intensifica as hierarquias que existem entre a diferença que é absolutizada e todas as outras. O universalismo diferencialista opera pela intensificação abstracta de várias diferenças ou identidades, perdendo de vista os fluxos desiguais entre elas. Se o primeiro universalismo permite a desigualdade e a exclusão pelo excesso de semelhança, o segundo permite-as pelo excesso de diferença (SANTOS, 2006, p. 283-284).

Entretanto, a superação das essencializações universalizantes e a não reprodução da perspectiva hegemônica burguesa de gêneros e sexualidades (sexo é igual a gênero que tem como consequência natural a heterossexualidade, e tudo que foge a essa equação é anormal, imoral ou patológico) é tarefa árdua que exige esclarecimento, estudo, esforço de desconstrução de formas de ser, agir e pensar em nós materializadas. Daí a relevância da educação continuada para todxs xs profissionais da educação, para que elxs não reproduzam, mesmo que bem intencionadxs, falas e atitudes excludentes e discriminatórias.

Denize Sepulveda (2012) ao documentar atitudes e falas homofóbicas de professorxs em uma escola pública do Rio de Janeiro, muitas dessas atreladas a uma moral judaico-cristã⁷⁰, pondera que:

As ações das educadoras e educadores são resultados de entrelaces distintos que se formam em outros contextos além da escola, pois os sujeitos se movem pelas paixões e emoções advindos dos seus contextos sociais, culturais, familiares, religiosos, entre outros, que normalmente fazem da questão da sexualidade um palco de polêmica (SEPULVEDA, 2012, p. 192).

A preocupação registrada no documento final da V COMESG em assegurar a educação continuada dxs profissionais da educação para combater práticas homofóbicas, misóginas e machistas nas escolas, foi silenciada pelxs vereadorxs do município de São Gonçalo que votaram pela emenda modificativa que suprimiu a passagem “a consciência de gênero, a orientação sexual” da estratégia 6.6 do PME.

⁷⁰ Borrillo (2016, p. 43-44) explica que apesar da homofobia ter sido desenvolvida no final do século XIX, “os elementos precursores de uma hostilidade contra lésbicas e gays emanam da tradição judaico-cristã”, pois o cristianismo “ao acentuar a hostilidade da Lei judaica, começou por situar os atos homossexuais – e em seguida as pessoas que os cometem – não só fora da Salvação, mas também e, sobretudo, à margem da Natureza”. Segundo o autor, essa exclusão da natureza foi transformada no “o elemento precursor e capital da ideologia homofóbica”.

A emenda modificativa teve autoria de Alexandre Gomes (PRTB), Diego Sampaio (PRP), Marcos Rodrigues (PSD) e Marlos Costa (PT).

Santos (2001, p. 30) nos alerta que o silêncio “é uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida”. A interdição no texto da V COMESG objetivava silenciar a potencialidade emancipadora, de mudança da norma, que os questionamentos de gêneros e sexualidades podem proporcionar à sociedade.

O mesmo ocorreu na estratégia 8.5, da meta 8 (EJA), elaborada pelxs participantxs do eixo temático de número 2, onde aparecia a terceira e última menção clara a gêneros e sexualidades. O documento originário da conferência municipal dizia:

8.5) Desenvolver políticas públicas, em parceria com a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, voltadas para a Educação das Relações Humanas e promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, geração, orientação sexual e deficiência, pautando-se pelo princípio da equidade e igualdade social, a fim de promover um desenvolvimento sustentável e comprometido com a justiça social; (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 42).

O vereador Marcos Rodrigues (PSD) propôs a emenda supressiva do termo raça e os vereadores Alexandre Gomes (PRTB), Diego Sampaio (PRP), Marcos Rodrigues (PSD) e Marlos Costa (PT) propuseram a emenda supressiva dos termos gênero e orientação sexual.

3.3 Padre André e Pastor Samuel: aliança religiosa pela “família”

O que motivou a Câmara dx Vereadorxs do município de São Gonçalo a vetar as palavras gênero e orientação sexual nos itens 6.6 e 8.5 da proposta encaminhada pela V COMESG foi mais do que uma simples intenção de seguir a orientação indicada no processo de aprovação do PNE 2014-2024, mas o pertencimento a uma bancada cristã. Nomeio como bancada cristã todxs xs vereadorxs que de algum modo são vinculadxs, direta ou indiretamente, com as igrejas católicas e evangélicas, eleitxs com o apoio dessas (ou que assim pretendam garantir popularidade e reeleição) por serem comprometidxs com seus valores, princípios e pautas.

A afirmação feita no parágrafo anterior se sustenta pelas evidências que pude perceber ao assistir o vídeo da audiência pública para votação do PMESG (2015-2024), que ocorreu em sessão extraordinária no dia 29 de julho de 2015 na Câmara do município. O vídeo que estava disponibilizado no site da TV Câmara de São Gonçalo em 20 de outubro de 2019 foi retirado do ar, desde que tentei acessá-lo novamente em 11 de novembro de 2019 encontro apenas “Desculpe este vídeo não existe”.⁷¹ Entretanto, felizmente, já havia tomado nota de alguns discursos e registrado alguns momentos que considero suficientes para embasar o exposto acima.

Se observarmos a imagem que anuncia o vídeo da sessão no site da TV Câmara, único registro de fácil acesso no momento aos cidadãos, veremos que a própria decoração do ambiente legislativo já demarcava esse como um terreno cristão. Centralizada atrás da cadeira do presidente da sessão, pende na parede uma grande cruz de madeira com a imagem dourada de Jesus crucificado.

Fotografia 16 – Audiência pública – 29/07/2015 – Cruz



Fonte: TV Câmara de São Gonçalo.

Outro símbolo cristão se releva e ganha destaque no início da sessão, que é introduzida pela leitura de uma passagem bíblica na voz do vereador Marlos Costa

⁷¹ (In)disponível em: <<https://twin.com.br/programas/tv-camara-sao-goncalo/tv-camaraq-de-sao-goncalo-29-07-2015/>>. Acesso em: 07/01/2020.

(PT). A bíblia, cuidadosamente posicionada à esquerda do orador que assume o púlpito, lá já se encontrava e lá permaneceu.

Fotografia 17 – Audiência pública – 29/07/2015 – Bíblia



Fonte: TV Câmara de São Gonçalo.

Essa audiência pública foi o momento de debate de diversas “mensagens”⁷², como são chamadas as pautas de discussão enviadas pelo executivo ao legislativo. O Plano Municipal de Educação foi a “mensagem” décima terceira, iniciada 1 hora 46 minutos e 32 segundos após o início da sessão. Na foto abaixo podemos ver o quão lotado estava a sessão por pessoas interessadas em acompanhar os desdobramentos do trabalho que havia sido produzido na V COMESG.⁷³

⁷² Qualquer semelhança à louvor (não) é mera coincidência, palavra que em contexto religioso poderia ser usado como sinônimo de mensagem.

⁷³ As imagens da audiência pública incluídas a seguir foram capturadas por mim enquanto assistia ao vídeo antes do mesmo apresentar erro no servidor.

Fotografia 18 – Audiência pública – 29/07/2015 – participação popular



Fonte: TV Câmara de São Gonçalo.

Mesmo diante de tantxs participantxs, o vereador Alexandre Gomes (PRTB) usa o argumento do avançar da hora para convocar uma “questão de ordem” e propor que a votação fosse feita por blocos. Posteriormente, ele retira a sua própria proposta depois da argumentação contrária de Marlos Costa (PT) embasada no respeito à categoria de professorxs que passou dias discutindo o documento. Alexandre Gomes (PRTB), assim, tenta se retratar defendendo que o voto fosse individual para dar visibilidade ao processo democrático.

Dentre xs presentxs haviam dois senhores que ganharam saudações e destaque muito além dxs profissionais de educação, eram eles o padre André Bastos Siqueira da Paróquia de São Gonçalo e o pastor Samuel Brito, líder da igreja evangélica Fé para Todos. Reproduzo abaixo algumas falas⁷⁴:

Todos os cristãos aqui presentes. Especialmente quero saudar o pastor Samuel e o padre André. Representando em nome dos dois, eu saúdo todos que estão aqui presentes e dizendo não à questão da ideologia de gênero. – Marlos Costa (PT)

⁷⁴ Para diferenciar as falas das citações textuais literais as escrevo em itálico, além disso as transcrevi conforme foram pronunciadas, sem correções gramaticais.

Quero finalizar presidente dizendo que acredito na família. Tenho filhos, tenho filhos. Tenho filhos. Deus me permitiu a criação dos meus filhos na igreja, na formação familiar, na catequese [aplausos ao fundo]. Não estou dizendo com isso que não respeito qualquer segmento [...]. E digo aqui, e vou dizer, padre André, pastor Samuel, são referências religiosas que aqui se encontra presente [aplausos]. Que tenho feito, tenho feito, dentro do possível, do possível, atendendo ao segmento católico, ao segmento evangélico, ao segmento espírita, a todos os segmentos, tenho leis nessa casa que atende inclusive a isso. Sabe, e consigo respeitar as minorias, consigo respeitar as minorias [...]. Quero na verdade atender as necessidades do povo de São Gonçalo e dar um basta em qualquer coisa que venha a desvirtuar a identidade familiar. - Jorge Mariola (PDT)

Queria aqui agradecer a presença de duas autoridades cristãs, o padre André representando o segmento católico e o pastor Samuel representando o segmento evangélico [aponta para eles mas a filmagem não mostra quem são] - Alexandre Gomes (PRTB)

Marco Rodrigues (PSD) também é um dos que ressalta a presença dos líderes religiosos ao dizer que ambos estavam “*abrilhando a noite*”. Os vereadores Professor Paulo (PT) e Diego São Paio (PRP) tentam incluir um pouco mais em suas falas o protagonismo de outrxs agentxs, porém, sem deixar de mencionar os representantes religiosos.

Gostaria de registrar aqui que além da presença do padre André e do pastor Samuel, temos aqui a presença da direção do sindicato estadual dos profissionais da educação, temos aqui também a presença da presidente do Conselho Municipal de Educação, professora Rozana [...] e temos aqui a presença da professora Cláudia Saldanha que faz parte do corpo de supervisores da rede municipal de São Gonçalo, estão aqui na condição de acompanhar a votação do Plano Municipal de Educação. Tendo em vista que todo esse plano teve uma discussão de 6 dias, que aconteceu na UERJ e na Universo, com a participação da sociedade Gonçalense. Se não participou não foi por falta de convite [...]. E cabe a Câmara municipal de educação, através de seus membros, fazer as emendas necessárias para que este plano de educação atenda à sociedade como um todo [...]. E a Câmara agora vai apresentar as emendas cabíveis para que os anseios da sociedade no que diz respeito a todos os setores religiosos sejam atendidos. [vaias] – Professor Paulo (PT)

Discussão, a matéria, a aprovação plano municipal de educação. Presidente, quero deixar claro aqui meu profundo apreço a alguns cidadãos que estão aqui presentes, pastor Samuel, o padre presente também, me ligou ontem a noite preocupado, quero parabenizar por essa preocupação padre. A comunidade aqui católica, evangélica, cristã como um todo. A conselheira presidente aqui Rozana que eu tenho um profundo respeito, admiração, muita competência, pelo seu trabalho. Aos profissionais do Sepe aqui presentes, que eu tenho também profundo respeito e admiração. Senhores vereadores, estamos falando de um Plano Municipal de Educação, metas e diretrizes pro próximo decênio, o que vai ser discutido na educação até o ano de 2024. Política de estado e não de governo. – Diego São Paio (PRP)

É interessante notar que muitas vezes em que eram mencionados o padre André Bastos Siqueira e o pastor Samuel Brito, ou feita alguma declaração

relacionada à religiosidade cristã, ouviam-se manifestações ao fundo, emitidas por quem assistia a audiência. A grande maioria dessas demonstravam apoio às falas em oposição às discussões de gêneros e sexualidades, entretanto, também houve vaias e comentários contrários.

As referências aos líderes religiosos nas falas introdutórias da audiência já demonstram a clara e forte influência das igrejas católicas e evangélicas na política pública do município. Assim, é interessante notar que antes mesmo de serem anunciados os votos, já estava determinado qual seria o desfecho das menções a gêneros e sexualidades presentes na proposta da V COMESG.

Como nos adianta o vereador Alexandre Gomes (PRTB), no mês anterior à audiência pública para aprovação do PMESG, mais precisamente em 23 de junho de 2019, apenas 11 dias após o término da conferência municipal, o próprio convocou uma audiência pública para debater “ideologia de gênero”. Mesmo com a presença de militantes LGBTQIS+ e mulheres, a mobilização organizada de militantes católicos e evangélicos junto à ofensiva da bancada cristã determinou pela supressão dos termos gênero e orientação sexual no plano que ainda seria votado. “Com o plenário lotado, cerca de 200 pessoas acompanham as discussões pelo telão instalado do lado de fora, onde evangélicos também utilizam carro de som para compartilhar suas ideias” (PAIVA, 2015, s/p).

Fotografia 19 – Audiência pública sobre “ideologia de gênero” – 23/06/2015



Fonte: Jornal Extra.

O plano nacional de educação foi debatido durante 4 anos no congresso nacional. Graças a bancada cristã, foi retirado, qualquer menção a gênero e eu preocupado com essa situação aqui na cidade e entendendo uma

articulação na Conferência Nacional da Educação, que não se fez satisfeito quando viu o Plano Nacional excluído qualquer menção a gênero, criou um documento norteador para todos os planos municipais do país inteiro e inseriu de forma criminosa novamente a menção a gênero. Preocupado com isso, o vereador Diego São Paio cobrou do poder executivo a Conferência Municipal de Educação, por entender que nós íamos discutir a educação dos próximos 10 anos. E eu, como parlamentar, e da bancada cristã da Câmara com muito orgulho, e muitos vereadores e quase a totalidade aqui também é, discuti e marquei uma audiência pública para discutir a ideologia de gênero. [aplausos e gritos] O prefeito, o prefeito, só se sensibilizou com o tema quando ele viu a representatividade cristã aqui dentro dessa casa [gritos em apoio]. Quando nós colocamos mais de 400 pessoas seja internamente seja externamente. Discutimos amplamente o tema, e pegando uma carona, pegando uma carona, porque num precisávamos fazer esse movimento. Ele encaminhou um representante do primeiro escalão dele, o pastor, que até me impressiona, com muito respeito o pastor Samuel, o pastor Arthur, e veio aqui, não sou eu que estou falando não, se comprometeu aqui nesta tribuna está gravado, que não iria haver nenhuma menção a gênero no Plano Municipal de Educação.
- Alexandre Gomes (PRTB)

Fotografia 20 – Audiência pública – 29/07/2019 – Vereador Alexandre Gomes (PRTB)



Fonte: TV Câmara de São Gonçalo.

Alexandre Gomes (PRTB), entre suor e gritos, mostrava-se indignado pelo fato da Câmara Municipal ter recebido o projeto de lei do PMESG sem a censura prometida pelo pastor porta voz do executivo. Ele, xs demais representantxs da bancada cristã e xs vereadorxs preocupadxs em garantir a aliança com o setor religioso, demonstraram

nas falas da audiência pública para a votação do PMESG 2015-2024 estar mais preocupadxs em vetar as menções a gêneros e sexualidades, sob o escudo discursivo da “ideologia de gênero”, do que discutir as perspectivas para a melhoria da educação municipal.

Como já explicado anteriormente, “ideologia de gênero” é um conceito criado por grupos conversadores cristãos a fim de disseminar uma falsa ideia do que sejam os estudos de gêneros e sexualidades. Ao invés de esclarecerem que debater gêneros e sexualidades é falar de igualdade salarial entre homens e mulheres, garantia de direitos humanos, combate a múltiplas formas de violência, é caminhar para uma sociedade mais justa, baseada em uma concepção agonística de democracia, por exemplo; criam e propagam um temor de cunho moral, de que discutir gêneros e sexualidades seria o mesmo que defender que “quando a criança nasce, ela não deve ser considerada do sexo masculino ou sexo feminino, e sim que faça a escolha depois” (PAIVA, 2015, s/p). Esse discurso apresenta uma clara incompreensão das diferenças entre sexo, gênero e sexualidade, como se fossem todos sinônimos e seus significados estabelecidos por uma ordem biológica, natural e divina; excluindo, assim, todxs aquelxs que não se enquadram no modelo cisgênero⁷⁵ e heterossexual. A invisibilidade que o discurso da “ideologia de gênero” produz mata e banaliza o sofrimento para proteger um único modelo de família.

Após tudo que foi analisado e discutido até aqui, posso inferir que o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024) sancionado na forma de lei sem os termos gênero e orientação sexual nos itens 6.6 e 8.5, mas com a inclusão dessas mesmas palavras na análise situacional da meta 6, demonstra bem a divergência das propostas daquelxs que de fato pensaram uma proposta para a educação do município (xs participantxs da V COMESG) e aquelxs que estavam mais motivadxs a garantir privilégios (xs vereadorxs).

⁷⁵ Cisgênero é o termo usado para nomear indivíduos que têm uma performance de gênero correspondente ao sexo biológico com o qual nasceram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS? QUE CAMINHOS TRILHAR?

Início esta parte do trabalho questionando até que ponto posso determinar as considerações que apresento aqui como “finais”. Me parece mais adequado tratar de considerações iniciais ou processuais, na esteira de uma pesquisa inspirada em uma proposta contra-hegemônica de educação. Assim, escreverei aqui buscando trazer à tona uma ideia de incompletude, porque há ainda muito a ser investigado, e porque toda a compreensão é parcial, parte da interpretação que de quem analisa as fontes e de uma gama de fatores que influenciam possíveis “conclusões”.

Voltando ao início, essa pesquisa propôs analisar possíveis disputas, embates políticos e relações de poder entorno das temáticas de gêneros e sexualidades nos discursos de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PMESG) 2015-2024. Para, a partir daí, refletir a respeito de quais questões eram privilegiadas e silenciadas no município; e os desafios colocados à educação em São Gonçalo sob uma perspectiva de educação contra-hegemônica em direitos humanos.

Tomei como base para a análise o evento organizado no município em 2015 para elaboração e adequação do PMESG, a V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG). Analisei atas, listas de presença, artigos jornalísticos sobre o evento e o documento final elaborado pelxs participantxs da conferência. Busquei identificar na proposta encaminhada à Câmara dx Vereadorxs pistas, indícios e sinais relacionados às discussões de gêneros e sexualidades que apontassem para a possibilidade de uma inclusão dessas temáticas na educação municipal, em uma proposta que chamei “educação contra-hegemônica em direitos humanos”. Um tipo de educação diferente do modelo neoliberal baseado em testes e competências para o trabalho, mas um processo crítico e reflexivo, questionador e investigativo, que não pactue com as injustiças sociais, mas que pense alternativas para uma vida mais digna para todxs.

Procurei justificar a relevância dessa proposta de educação a partir de dados estatísticos e reportagens sobre violência contra mulheres e LGBTQIS+ em São Gonçalo, que demonstraram que o medo é um componente estruturante das vidas dessxs pessoxs. Por isso, para que o processo educativo seja uma porta para a transformação social em prol de uma sociedade mais democrática, a escola precisa

discutir de forma contra-hegemônica as diferenças e os direitos humanos, objetivando a garantia da dignidade humana e o combate à exclusão social.

Nessa análise percebi que a V COMESG foi um evento importante para o município de São Gonçalo, pois proporcionou que xs profissionxis de educação e a sociedade civil pudessem debater e se sentir representadxs nas metas propostas. Apesar das pressões de setores conservadores e cristãos que por meio da criação do conceito de “ideologia de gênero” intencionavam censurar qualquer menção a gêneros e sexualidades, o texto foi aprovado na conferência incluindo essas temáticas e reconhecendo que a falta desses debates implicaria negativamente na qualidade da educação e na democracia.

As disputas, embates políticos e relações de poder ficaram ainda mais claras quando me detive nas emendas supressivas, modificativas e aditivas feitas pelxs vereadorxs ao texto base do PMESG proposto pela V COMESG e nos discursos dxs vereadorxs na audiência pública para aprovação do documento final. O poder daquelxs favoráveis à privatização e à proposta neoliberal de educação, bem como daquelxs alinhados à moral-cristã se materializou em vetos que buscaram interditar e silenciar as demandas pela ampliação da educação pública, pela valorização das mulheres e garantia de direitos à população LGBTQIS+. Na Câmara foi determinada a supressão das palavras gênero e orientação sexual das metas listadas no plano, principalmente por exigência da bancada cristã que contou com a influência de um padre e um pastor presentes no dia da audiência. Percebi, porém, que o que não constava na lista de objetivos para o próximo decênio não foi objeto de preocupação dessxs políticxs, pois no campo análise situacional da meta 6, sobre educação integral, permaneceu uma passagem que ressalta claramente a importância de se valorizar, respeitar e combater preconceitos relacionados a gêneros e sexualidades.

A aliança dessas duas frentes conservadoras, neoliberal e cristã, se posicionando contrariamente a propostas que implicavam o questionamento do *status quo*, não surpreende. Essa ofensiva tem produzido políticas públicas de silenciamento e precarização da população mais empobrecida e marginalizada, criando brechas legais que justificam a exclusão e extermínio direto ou indireto e alimentado discursos de ódio e preconceito, em uma verdadeira necropolítica (MBEMBE, 2019) que alimenta, reproduz e cria desigualdades em prol do capital.

Foucault argumenta que o saber-poder está em constante disputa, pode constatar esse confronto analisando os discursos de elaboração e aprovação do Plano

Municipal de Educação de São Gonçalo 2015-2024. Porém, também pude perceber que as ferramentas para disputar o estatuto de verdade desses saber-poderes são desiguais, enquanto unxs debatem por dias e tentam criar estratégias cotidianas de resistência em âmbito local, outrxs não precisam de tanto para aprovar medidas que podem repercutir em um domínio mais extenso. Essxs últimxs têm ainda mais um recurso, o do controle dos meios de comunicação. Em São Gonçalo, como foi relatado no terceiro capítulo, o vídeo da audiência pública que deveria estar disponível para consulta no endereço eletrônico da TV Câmara foi retirado do ar no decorrer dessa pesquisa impossibilitando o total acesso à informação.

A “ideologia de gênero” foi, no momento de aprovação do PMESG uma estratégia usada para regular as sexualidades e as performances de gênero, uma “política do sexo” (FOUCAULT, 2014b, p. 28), um discurso útil e público que ao disseminar um pretenso risco de dissolução da família e sexualização precoce dxs criançxs, intenciona garantir a preservação de valores religiosos cristãos e privilégios sociais e econômicos ao homem branco burguês e heterossexual. O controle do corpo ultrapassa os limites do próprio corpo, está ligado à manutenção de desigualdades que alimentam o sistema capitalista.

O capitalismo enquanto organização econômica, política e social precisa do preconceito em suas diferentes formas, racismo “(a crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar)”, sexismo “(a crença na superioridade inerente de um sexo sobre todos os outros e, assim, seu direito de dominar)”, heterossexismo “(a crença na superioridade inerente de uma forma de amar sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar)” (LORDE, 2019b, p. 235) etc, para justificar o domínio daquelxs que devem viver e dxs que se pode matar ou deixar morrer. Audre Lorde (2019b, p. 236) já disse muito bem “não existe hierarquia de opressão”, o sexismo e o heterossexismo vêm, ambos, da mesma fonte que o racismo e nenhum povo oprimido se beneficia com a opressão de outro grupo que deseja ter o direito de existir em paz.

Foucault (1999) ao discutir a questão do biopoder nos “Estados modernos” ressalta que o racismo foi utilizado como uma política de estado para fazer cesuras no interior da população, por meio de uma hierarquização das raças fragmentou-se o contínuo biológico da espécie humana, justificando o exercício do poder da morte. O autor ainda chama atenção para uma segunda ilusão do tipo biológica do racismo, “a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do

anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 1999, p. 305). Mesmo em outro momento histórico, posterior ao analisado por Foucault (1999), a lógica opressora do racismo ainda perdura.

A superação do amplo sistema de opressões presente na sociedade capitalista precisa de uma educação que valorize as diferenças e ensine xs criancxs que elxs “não têm que ser todas iguais para trabalhar umas com as outras, por um futuro que elas vão dividir” (LORDE, 2019b, p. 236). Identifico, assim, o desafio de buscar “inéditos viáveis” (FREIRE, 2017) no caminho recortado do “entreveto”, daquilo que resta quando palavras são excluídas de um contexto que foi produzido para abraçá-las. Retirar um, dois termos retira a ideia, o sentido no qual o texto foi produzido? Compreendo que não. O cerne ainda está lá. Não cabe abandonar o PMESG 2015-2024 pelas mudanças que esse sofreu, mas disputá-lo, fazer ver e falar o não dito, retirá-lo o sentido de maldito, recriá-lo na “micropolítica” (FREITAS, 2016) dos cotidianos escolares.

Nesse sentido, vejo duas outras potencialidades no texto do plano aprovado que podem ser estratégicas - além da já referida menção a gênero e orientação sexual na análise situacional da meta 6 (sobre educação integral) - que podem sinalizar caminhos de luta em prol da inclusão dos debates de gêneros e sexualidades nas escolas. O primeiro se relaciona com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o segundo gira entorno da preocupação com a evasão escolar.

Logo na primeira meta do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015-2024, sobre educação infantil, na parte intitulada “análise situacional”, há uma passagem que afirma a necessidade de o documento estar de acordo com o ECA. Lê-se:

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, apresenta a criança como um sujeito de fato e de direito, cujo processo de desenvolvimento deve ser respeitado, conforme preceitua o artigo 15, a saber:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (CONFERÊNCIA..., 2015, p. 5).

A conformidade do texto do PMESG com o ECA é relevante pois o estatuto é uma lei de caráter nacional alinhado à doutrina de proteção integral presente na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Declaração Universal dos Direitos

Humanos e nos Pactos Internacionais de Direitos Humanos onde está determinado que

[...] toda pessoa possui todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (BRASIL, 1990a, s/p).

A doutrina de proteção integral é um marco importante no nosso país pois com ela xs criançxs e adolescentxs pobrxs, em situação de miséria e/ou abandono deixaram, pelo menos na letra da lei, de ser consideradxs potenciais infratorxs alvx de medidas intervencionistas e estigmatizantes para serem sujeitxs de direitos. Antes de 1990, época da publicação do ECA, havia no Brasil um regime de verdade de controle social e vigilância baseado nos Códigos Menoristas de 1927 e 1979. Esses códigos diferenciavam xs filhxs “de família” dxs criançxs consideradas em “situação irregular”, classificando-as como “menores”, privando-xs de direitos.

No fim do século XIX, olhando para seu próprio país, os juristas brasileiros descobrem o “menor” nas crianças e adolescentes pobres das cidades, que, por não estarem sob a autoridade dos seus pais e tutores, são chamados pelos juristas de abandonados. Eram, pois, menores abandonados as crianças que povoavam as ruas do centro das cidades, os mercados, as praças e que por incorrer em delitos frequentavam o xadrez e a cadeia, neste caso passando a serem chamadas de menores criminosos. [...] O menor não era, pois, o filho “de família” sujeito à autoridade paterna, ou mesmo o órfão devidamente tutelado e sim a criança ou o adolescente abandonado tanto material como moralmente. Partindo dessa definição, através dos jornais, das revistas jurídicas, dos discursos e das conferências acadêmicas foi se definindo uma imagem do menor, que se caracterizava principalmente como criança pobre, totalmente desprotegida moral e materialmente pelos seus pais, seus tutores, o Estado e a sociedade (LONDOÑO, 1996, p. 134-135).

Mesmo após revogados, os Códigos Menoristas continuaram a fazer o conceito de menor funcionar como verdadeiro na sociedade brasileira. Ainda hoje temos de enfrentar o discurso conservadxr de criminalização da pobreza que tenta justificar o preconceito, punição, perseguição e morte de tantxs criançxs e adolescentxs negrxs, inclusive dentro e nos arredores das escolas. Não há como garantir o respeito, a dignidade humana e o direito dessxs à educação, sem combater práticas de exclusão, discriminação e violência contra mulheres, LGBTQIS+, negrxs, pessoxs com deficiência e indígenxs que xs afastam diariamente do ambiente escolar.

O direito à educação, e é preciso dizer, educação pública, está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente que trata tanto da sua importância, quanto de questões pedagógicas, como de acesso e permanência nas escolas:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990b, s/p).

Assim, observando o disposto no ECA, chego a segunda potencialidade do texto do PMESG que favorece debates contra-hegemônicos em direitos humanos sobre gêneros e sexualidades na escola: a evasão escolar. Presente em seis momentos do texto do plano, essa preocupação é uma pauta de consenso que se manteve mesmo após o crivo dxs vereadorxs do município.

Muitxs são xs alunxs que evadem do ambiente escolar por serem vítima(s) de diversos processos de exclusão e violência seja por parte de outrxs discentxs ou dxs profissionalis de educação, aqueles que rompem com as convenções sociais de gêneros e sexualidades são particularmente expostos a essas situações. No PMESG a preocupação com a evasão não inclui explicitamente os termos mulheres e LGBTQIS+, mas entendo que a partir das passagens abaixo podemos argumentar a necessidade de defesa dos debates de gêneros e sexualidades na escola pois elas apresentam um discurso de combate à violência escolar, preconceito, discriminação, formas associadas de exclusão, chegando a mencionar uma questão diretamente relacionada à evasão das meninas, a gravidez precoce.

2.6) Universalizar o acesso ao Ensino Fundamental e garantir a permanência dos alunos na escola, implantando gradativamente o horário integral estabelecendo uma matriz curricular ampliada, desenvolvida por profissionais habilitados, com ampliação dos espaços, tais como: salas de multimídia, de recursos, de leitura, artes, músicas e quadras poliesportivas cobertas [Meta 2 – sobre o ensino fundamental];

2.20) Incentivar a elaboração de projetos e ações que previnam a violência escolar, tais como: *bullying*, preconceito, discriminação e outros [Meta 2 – sobre o ensino fundamental];

3.11) Estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos jovens beneficiários de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, vem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social,

saúde e proteção à adolescência e juventude [Meta 3 – sobre o ensino médio];

3.14) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão [Meta 3 – sobre o ensino médio];

9.14) Garantir parcerias para que os sistemas Federal, Estadual e Privado mantenham programas complementares, de modo a acelerar alfabetização e diminuir a evasão escolar [Meta 9 – sobre o ensino de jovens e adultos];

10.13) Traçar metas para evitar a evasão em todas as fases da modalidade [Meta 10 – sobre o ensino de jovens e adultos] (SÃO GONÇALO, 2015a).

Vejo assim um desafio colocado aos professorxs no município de São Gonçalo, o de construir, com o respaldo das pistas remanescentes no PMESG 2015-2024, caminhos alternativos de questionamento da norma em prol de uma proposta de educação alternativa que permita aprender sobre a história das mulheres e a luta pelos direitos LGBTQIS+ e disputar os regimes de verdade que insistem em subjugar essxs sujeitxs.

Há ainda possíveis caminhos de pesquisa a trilhar a fim de continuar investigando os desdobramentos dos embates e relações de poder entorno da elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015-2024. Um desses seria o registro e análise de conversas com pessoxs que participaram desse processo. “A conversa como metodologia de *reflexãoação* *reflexão* vem sendo utilizada por alguns grupos que buscam nesta prática criar um lugar de encontro onde os sujeitos possam reinventar a si e a suas realidades através da palavra compartilhada” (SERPA, 2010, p.2). Me parece mais interessante conversar do que entrevistar, pois, uma vez que não participei do momento histórico que investigo tenho muito a ouvir, me surpreender, aprender, as perguntas seriam colocadas conforme as questões aparecessem no fluxo da troca.

Outro possível caminho de pesquisa seria o de investigar a própria formação da casa legislativa do município. Isso porque desde de 2015 as pautas de reivindicação das mulheres e LGBTQIS+ têm, mesmo que sob ataque, conseguido algumas conquistas, como a criminalização da homofobia e ampliação das campanhas de combate ao assédio e ao feminicídio. Será que a bancada cristã permanece forte? Como a noção de crime tem influenciado nos discursos dxs vereadorxs do município? Aquelxs que votaram pela supressão dos termos gênero e orientação sexual permaneceram na Câmara? Entre outros questionamentos que podem surgir.

Há também a alternativa de buscar analisar os desdobramentos da lei no cotidiano escolar, indo até uma escola, acompanhando e participando do dia a dia dxs

alunxs, professorxs e demais professionxis e buscando perceber possíveis aproximações e distanciamentos em relação às temáticas de gênero e sexualidades e o PMESG.

Assim, com algumas inquietações termino como que com reticências, pois o recorte que apresentei aqui pode ainda se juntar com outros elementos e compor um quadro ainda mais complexo e colorido que possa contribuir, em alguma medida, para a desconstrução de discursos homogeneizadores e generalizantes contra mulheres e LGBTQIS+. Até a próxima página!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea* – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2, p. 85-97, 2011.

ADOLESCENTE morto em S. Gonçalo vira nome de rua no bairro Laranjal. *O São Gonçalo*, Rio de Janeiro, 28 jul. 2016. Disponível em: <https://www.osaogoncalo.com.br/geral/16982/adolescente-morto-em-s_-goncalo-vira-nome-de-rua-no-bairro-laranjal>. Acesso em: 29 nov. 2018.

ALMEIDA, Ronaldo de. “Deus acima de todos”. In.: *Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. – 1 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, p. 35-51, 2019.

ALONSO, Angela. A política das ruas: protestos em São Paulo de Dilma a Temer. *Novos estud.*, CEBRAP, São Paulo, especial, p. 49-58, junho 2017.

ALVARENGA, Dayse; EMILIANO, Alan. São Gonçalo ocupa primeiro lugar em número de roubos em todo o Estado. *O São Gonçalo*, Rio de Janeiro, 9 set. 2018. Disponível em: <<https://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/54043/sao-goncalo-ocupa-primeiro-lugar-em-numero-de-roubos-em-todo-o-estado>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

ALVES, Thayná. Centro de Cidadania LGBTI cria grupo terapêutico para a população. *São Gonçalo*, 13 fev. 2019. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/noticiaCompleta.php?cod=8989&tipoNoticia=Desenvolvimento%20Social>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. Abertura de conferência municipal de educação reúne 400 pessoas. *São Gonçalo*, 26 mai. 2015. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=5538>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ANDERSON, Perry. “Balanço do Neoliberalismo”. In.: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

ARAÚJO, Carlos Eduardo. Por que a ideia de meritocracia privilegia quem já é rico? 2 set. 2019. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2019/09/02/por-que-a-ideia-de-meritocracia-privilegia-quem-ja-e-rico/>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BAHIA (BA). Grupo Gay da Bahia. Pessoas LGBT mortas no Brasil. Relatório 2017. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. – 1 ed. – São Paulo: Editora 34, 2016.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez., 2012.

BORGES, Zulmira Newlands; PERURENA, Fátima C. V.; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; BULSING, Muriel. *Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate*: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas. *Latitude*, Vol. 07, nº 1, p. 61-76, 2013.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução: Guilherme João Freitas Teixeira – 1. ed.; 3 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Dispõe sobre o Código Penal Brasileiro. Brasília, DF, 07 dez. 1940.

_____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: CNE; ME, 2013.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069. Brasília, DF, 13 jul. 1990b.

_____. Lei nº 185, de 14 de janeiro de 1936. Institui as comissões de salário mínimo. Brasília, DF, 14 jan. 1936.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, Lei Maria da Penha. Brasília, DF, 2006.

_____. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF, 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2014.

_____. Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro - Versão Preliminar (2015-2024). Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <<http://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/PME/PEE%20%20Vers%C3%A3o%20preliminar.pdf?IndexSigla=SEC>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/PR; MEC; MJ; Unesco, 2007.

BUTLER, Judith. “Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

_____. *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Nova York: Routledge, 1993.

_____. “Corpos que ainda importam”. In: COLLING, Leandro (org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016a.

_____. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. – 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

CANDAU, Vera Maria. “Educação em direitos humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais”. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). *Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos*. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 2012.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COLÉGIOS particulares se opõem a projeto do movimento Escola Sem Partido. *Estadão*, São Paulo, 08 jul. 2016. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/07/08/associacao-de-colegios-e-contra-lei-para-punir-doutrinacao.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO, 5, 2015, São Gonçalo. *Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024*. São Gonçalo, 2015.

CUEVA, Agustín. *Tempos conservadores*. São Paulo: Hucitec, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “A questão federativa e a educação escolar”. In.: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (org). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 149-168.

DIALOGAR é melhor que proibir. *Abepar*, São Paulo, 26 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.abepar.com.br/index.php/temas/item/30-projeto-escola-sem-partidos-dialogar-e-melhor-que-proibir>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

ESTEVES, Anderson Martins; AZEVEDO, Katia Teonia; FROHWEIN, Fábio. *Homoerotismo na Antiguidade Clássica*. – 2 ed. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

FILHO, Manuel Alves. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub. *Jornal da Unicamp*, 07 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>>. Acessado em: 16 jan. 2020.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

_____. *Abnormal*: lectures at the Collège de France, 1974-1975. New York: Picador, 2003.

_____. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975 – 1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. – 1. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1999.

_____. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. – 1. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. “Poderes e Estratégias (entrevista com J. Rancière)”. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Estratégia, poder-saber / Michel Foucault*. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 253-266, 2006.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. – 64. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade*. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática”. In.: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio

(orgs.). *Educação democrática: antidoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 15-31, 2018.

FURLANI, Jimena. Existe ideologia de gênero? Entrevista publicada pela Agência Pública em 30/08/2016. Disponível em: <<http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho-2/existe-ideologia-de-genero-entrevista-com-doutora-em-educacao-jimena-furlani/>>. Acesso em: 15 de nov. de 2018.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. “Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

GHANEM, E. “Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira”. In.: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Org). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 191-214.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”. In.: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*; tradução: Frederico Carotti. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 1991.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 2004. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão... [et al.] – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Vania Finholdt Angelo; ABREU, Lenir Silva. O *inédito-viável* na democratização da escola em tempos de privação de direitos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 1152-175, out./dez., 2017.

LINS, Beatriz A.; MACHADO, Bernardo F.; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. – 1. ed. – São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LONDOÑO, Fernando Torres. “A Origem do Conceito Menor”. IN: PRIORE, Mary Del. *História da Criança no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Contexto, p. 129-145, 1996.

LORDE, Audre. “Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença”. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 239-249, 2019a.

_____. “Não existe hierarquia de opressão”. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 235-236, 2019b.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. – 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Um corpo estranho*. – 3. ed. rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.

_____. “Pedagogias da sexualidade”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. – 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez., 2017.

MASCARO, Alysson Leandro. Dinâmica da crise e do golpe: de Temer a Bolsonaro. *Margem Esquerda - revista da Boitempo*, n. 32, p. 25-32, 2019.

MATOS, Victor Chagas; LARA, Erick Baptista Amaral de (org.). *Dossiê LGBTQ+: 2018*. Rio de Janeiro: RioSegurança, 2018.

MBEMBE, Achille. *NECROPOLÍTICA: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

MENDONÇA, Amanda André. *Estado, religião e democracia: reflexões a partir dos debates sobre “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação*. 2017. 246 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MICHELS, Eduardo; MOTT, Luiz; PAULINHO. *Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil relatório 2018*. Grupo Gay da Bahia – GGB, 2018. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relatório-de-crimes-contralgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 25, p. 165-175, 2006.

MOURA, Fernanda Pereira de. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. *Revista Communitas*, Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação. v. 2, p. 47-63, 2018.

PAIVA, Fabiana. População lota a Câmara de São Gonçalo para debater 'ideologia de gênero'. *Jornal Extra*, 23 jun. 2015. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/populacao-lota-camara-de-sao-goncalo-para-debater-ideologia-de-genero-16530568.html>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PARADA Gay reúne 10 mil pessoas em São Gonçalo. *O São Gonçalo*, Rio de Janeiro, 12 set. 2016. Disponível em: <<https://www.osaogoncalo.com.br/geral/18160/parada-gay-reune-10-mil-pessoas-em-sao-goncalo>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. “O discurso reacionário de defesa de uma ‘escola sem partido’”. In.: GALLEGO, Esther Solano (org.). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, p. 109-113, 2018.

_____. “O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional”. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 35-48, 2017.

_____. “O ódio aos professores”. In.: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, p. 93-100, 2016.

PINO, Nádia Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. *Cadernos Pagu*, v. 28, p. 149-174, jan./jun. 2007.

POLÍCIA identifica homem que atacou drag queen a golpes de foice em São Gonçalo. *O São Gonçalo*, Rio de Janeiro, 11 out. 2017. Disponível em: <<https://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/38516/policia-identifica-homem-que-atacou-drag-queen-a-golpes-de-foice-em-sao-goncalo>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto contrassexual*. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2017.

QUINALHA, Renan. “‘Em nome de Deus e da família’: um golpe contra a diversidade”. In.: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. Boitempo Editorial, p. 112-116, 2016.

REIS, Toni. “Gênero e LGBTFOBIA na educação”. In.: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, p. 117-124, 2016.

SADER, Emir. “A construção da hegemonia pós-neoliberal”. In.: SADER, Emir (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais, 1999.

_____. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. – v.1 – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. In.: *TRAVESSIAS*, Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. Coimbra, Portugal, p. 15-36, 2008a.

_____. “Para uma Pedagogia do Conflito”. In.: SILVA, Luis Heron da et al (org.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008b.

SÃO GONÇALO. Lei nº 658/2015, de 9 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal De Educação do Município de São Gonçalo e outras providências. São Gonçalo, 2015a.

_____. Atos Oficiais da Prefeitura de São Gonçalo, de 8 de dezembro de 2015. Publica o texto oficial do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024. São Gonçalo, 2015b.

_____. Portaria 029/SEMED/2015, de 12 de março de 2015. Institui a Equipe Técnica e Comissão Organizadora para a Adequação do Plano Municipal de Educação do Município de São Gonçalo. São Gonçalo, 2015c.

_____. PORTARIA Nº 55/2015, de 20 de maio de 2015. Edital de chamamento público nº 001/2015 V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo - V COMESG. São Gonçalo, 2015d.

SÃO GONÇALO ganha Creas para atendimento especializado à população LGBTI. O *São Gonçalo*, Rio de Janeiro, 05 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.osaogoncalo.com.br/geral/52765/sao-goncalo-ganha-creas-para-atendimento-especializado-a-populacao-lgbti>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SÃO PAULO (SP). Fundação Instituto de Pesquisas econômicas – FIPE; Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual*. Produto 7, Relatório analítico final, 2009. São Paulo, 2009.

SAVIANI, Demerval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SENA, Renata. Casal homossexual e amiga são agredidas por mais de 30 pessoas. *O São Gonçalo*, Rio de Janeiro, 14 set. 2016. Disponível em: <<https://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/18211/casal-homossexual-e-amiga-sao-agredidas-por-mais-de-30-pessoas>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, Denize; ANTUNES, Marilene. “Novas políticas e desafios da formação docente: diálogos da pedagogia e licenciaturas da FFP/UERJ”. In.: FONTOURA, Helena do Amaral da. *Pedagogia em Movimento: experiências compartilhadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2018.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. As Práticas e as Políticas Curriculares de Inclusão o Direito à Diferença. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 14, p. 1258-1287, 2016a.

_____. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. *Movimento Revista de Educação*, Niterói, RJ, ano 3, n. 5, p. 76-107, 2016b.

_____. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias da educação: A importância da laicidade. *Revista Teias*, v. 17, n. 47, p. 141-154, out.-dez., 2016c.

_____. “Conservadorismo, gêneros e sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB”. In.: SEPULVEDA, D.; AMARO, I. (org.). *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CVR, p. 45-61, 2018.

_____. *Trabalhando questões de gêneros: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino*. *Periferia*, v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez. 2019.

SERPA, Andréa. Conversas: caminho de pesquisa com o cotidiano. *A Página da Educação*, v. 189, p. 64-65, 2010.

SILVA, Ilse Gomes. A agenda conservadora assume o centro da cena política no Brasil. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol. 20, n. 36, p.140-150, jan./jun. 2016.

SILVA, Emanuel Freitas da. “Os direitos humanos no ‘bolsonarismo’: a ‘discriminação de bandidos’ e ‘punição de policiais’”. In.: *Conhecer: debate entre o público e o privado*. vol. 09, n. 22, p. 133-153, abr. 2019.


SMIGAY, Karin Ellen Von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. *Psicologia em Revista*, v. 8, n. 11, 2002.

SOUZA, D.B.; ALCÂNTARA, A.B.; VASCONCELOS, M.C.C. “Previsões de regime de colaboração na gestão da educação em São Gonçalo (RJ): uma análise exploratória pautada no Plano Municipal de Educação”. In.: ALVARENGA, M.S.; TAVARES, M.T.G. (Org.). *Poder Local e Políticas Públicas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, p. 81-109, 2015.

SUSPEITO de tentar matar travesti no Alcântara é identificado. *O São Gonçalo*, Rio de Janeiro, 11 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/26987/suspeito-de-tentar-matar-travesti-no-alcantara-e-identificado>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

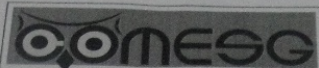
TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. *Lua Nova*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 68-72, 1985.

ANEXO A - Lista de presença dx delegadxs na V COMESG nos dias 08 e 09 de junho de 2015. Ausência do vereador Diego São Paio (PRP)

| | |  V CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO ADEQUAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL PARA O DECÊNIO 2015 - 2024 | | 08/06/15 | 09/06/15 |
|----|---|--|------------------------------|------------------------------|----------|
| 63 | Clarice Barcelos Magalhães Correia | 28-Creche Municipal Profª Natalina Muniz | | | |
| 64 | Claudia Cristina Assumpção Cruz Lobato | 120 - COMISSÃO | <i>Dr. Carlos Augusto</i> | | |
| 65 | Cleber Félix de Souza Junior | 12 - E.M. Prefeito Nicanor Ferreira Nunes/ Ciep 045 - Municipalizado Porto do Rosa | | | |
| 66 | Cristiane Rosa Ferreira Medeiros de Castro | 72-Movimento de Mulheres em São Gonçalo | | | |
| 67 | Cristina Aparecida de Andrade | 68-E.M.Aurelina Dias Cavalcanti | | | |
| 68 | Cristina Camilo dos Santos | 37-E.M. Pastor Alberto Goulart da Silva/55-E.M. Professora Genecy Suhett Lima | | | |
| 69 | Cristine Coutinho Caldas | 98-E.M.Professora Aída Vieira de Souza | | | |
| 70 | Crystiane Guimarães Monteiro | 71-E.M. Willian Antunes | | | |
| 71 | Dácio de Castro Vivas Neto | 111-E.M.Barão de São Gonçalo | <i>D. Vivas</i> | <i>D. Vivas</i> | |
| 72 | Daniele de Souza Lima | 69-E.M.Prof. Djair Cabral Malheiros | | | |
| 73 | Daniele Monteiro da Silva | 62-E.M.Leonor Corrêa | <i>Daniel P. da Silva</i> | <i>Daniel P. da Silva</i> | |
| 74 | Danielle Mello Ferreira | 120 - COMISSÃO | | | |
| 75 | DÉBORA SANTOS MOLINÁRIO VIEIRA | JOVITA | <i>Denise Maria de Souza</i> | <i>Denise Maria de Souza</i> | |
| 76 | DENISE DE SOUZA <i>Carvalho</i> | LUIZ GONZAGA | <i>Denise de Souza</i> | <i>Denise de Souza</i> | |
| 77 | Denise Maria Oliveira da Silva | 23-E.M.Santa Luzia | <i>Denise CR B. Beda</i> | <i>Denise CR B. Beda</i> | |
| | Denyse Cristina Ribeiro Fialho Beda | 101-E.M.Joaquim Lavoura | | | |
| | DIEGO SAMPAIO | VEREADOR | | | |
| | DIEGO SEBASTIÃO MEDINA PINTO | ESTEPHANIA | <i>Diego S. Med.</i> | <i>Diego S. Med.</i> | |
| | <i>Diego</i> Carla P.da Silva Souza | 24-E.M.Visconde de Sepetiba | <i>Ediélia</i> | <i>Ediélia</i> | |
| | Ediel Teixeira da Silva | 111-E.M.Barão de São Gonçalo | | | |
| | Elaine Ferreira Rezende de Oliveira de Oliveira | 78-UERJ/FFP - Instituição de Ensino Superior | | | |
| | <i>Cristina da Conceição</i> <i>Guaripá Nunes</i> | <i>E.M. Luiz Gonzaga</i> | | | |

Fonte: Arquivos do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.

ANEXO B – Lista de presença dx delegadxs na V COMESG no dia 12 de junho de 2015. Ausência do vereador Diego São Paio (PRP)

|  V CONFERENCIA MUNICIPAL DE EDUCACAO DE SAO GONCALO ADEQUACAO DO PLANO MUNICIPAL PARA O DECENIO 2015 - 2024 | | | |
|--|--|--|-----------------------------------|
| 67 | Cristina Aparecida de Andrade | 68-E. M. Aurelina Dias Cavalcanti | <i>Paula P. 4</i> |
| 68 | Cristina Camilo dos Santos <i>e nta que qz deu</i> | 37-E. M. Pastor Alberto Goulart da Silva/55-E.M. Professora Genecy Suhett Lima | <i>Cristina Camilo dos Santos</i> |
| 69 | Cristine Coutinho Caldas | 98-E. M. Professora Aída Vieira de Souza | |
| 70 | Crystiane Guimarães Monteiro | 71-E. M. Willian Antunes | |
| 71 | Dácio de Castro Vivas Neto | 111-E. M. Barão de São Gonçalo | <i>Diego S. Paio</i> |
| 72 | Daniele de Souza Lima | 69-E. M. Prof. Djair Cabral Malheiros | <i>Danielle F. de S. B.</i> |
| 73 | Daniele Monteiro da Silva | 62-E. M. Leonor Corrêa | <i>x3 molinares</i> |
| 74 | Danielle Mello Ferreira | 120 - COMISSÃO | <i>23/10 19/12</i> |
| 75 | DÉBORA SANTOS MOLINÁRIO VIEIRA | JOVITA | |
| 76 | DENISE DE SOUZA | LUIZ GONZAGA | |
| 77 | Denise Maria Oliveira da Silva | 23-E. M. Santa Luzia | |
| 78 | Denyse Cristina Ribeiro Fialho Beda | 101-E. M. Joaquim Lavoura | <i>Diego S. Paio</i> |
| 79 | DIEGO SAMPAIO | VEREADOR | |
| 80 | DIEGO SEBASTIÃO MEDINA PINTO | ESTEPHANIA | <i>Diego S. Paio</i> |
| 81 | Djane Carla P. da Silva Souza | 24-E. M. Visconde de Sepetiba | <i>x3 Di. S. Paio</i> |
| 82 | Ediel Teixeira da Silva | 111-E. M. Barão de São Gonçalo | |
| 83 | Elaine Ferreira Rezende de Oliveira de Oliveira | 78-UERJ/FFP - Instituição de Ensino Superior | |
| 84 | Elenice Vieira dos Santos | 84-E. M. Dr. H.F. Sobral Pinto | |
| 85 | Eliane de Oliveira | 120 - COMISSÃO | |
| 86 | Eliane Menezes de Albuquerque | 104-CIUG | |
| 87 | Eliane Sales Carvalho de Oliveira | 53-E. M. Alberto Torres | |
| 88 | Elisabeth Lourenço Ferreira | 72-Movimento de Mulheres em São Gonçalo | <i>x3 Denise de C. Goulart</i> |

Cristina da Conceição Goulart Nunes - Luiz Gonzaga

Fonte: Arquivos do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo.

ANEXO C – Lista de atividades realizadas pelo GESDI entre os anos de 2017 e 2019

| 2017 | |
|----------|--|
| 21/03/17 | Aula Magna – UFRRJ – Seropédica / RJ – Tema: “Discutindo as Questões de Gêneros e Sexualidades” |
| 09/06/17 | IFF - Volta Redonda / RJ – Palestra: “Diversidade de Gênero no Espaço Escolar” |
| 07/08/17 | Secretária Municipal de Desenvolvimento Social e Coordenadoria da Infância e Juventude do município de São Gonçalo / RJ – Palestra: “Identidade de Gênero” |
| 16/08/17 | UFPB – João Pessoa / PR – Minicurso: “História das Mulheres, Gêneros e Sexualidades: Perspectivas para o Ensino e a Pesquisa em História da educação” |
| 09/10/17 | CIEP 130 Dr. Elias de Miranda Saraiva – Itaboraí / RJ – Palestra: “Vamos falar sobre homofobia?” |
| 23/10/17 | UNISUAM – Rio de Janeiro – Palestra: “Discutindo sobre gêneros, sexualidades e diversidades no Ensino Superior: O que as pesquisas nos dizem” |
| 26/10/17 | I Colóquio de Gênero e Educação – UFF – Niterói / RJ |
| 06/11/17 | "I Batendo Papo Sobre Gêneros e Sexualidades" – FFP – São Gonçalo / RJ |
| 07/12/17 | Primeiro Seminário Interno GESDI/NuDES – Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia – FEBF - Duque de Caxias / RJ |
| 2018 | |
| 25/04/18 | X Semana do Curso de Geografia – Palestra: “Brasil de todos os tons: O LGBTQI na Sociedade e o Genocídio da Juventude Negra” – FFP – São Gonçalo / RJ |
| 27/04/18 | X Semana do Curso de Geografia – Palestra: “Mulher Objeto: Sexualidade e Cultura Patriarcal de uma Sociedade Machista” |
| 17/05/18 | Dia internacional de combate a homofobia - Palestra: “ A importância do dia de combate a homofobia” – FFP – São Gonçalo / RJ |

| | |
|----------|---|
| 20/07/18 | Mesa: “As Pautas LGBTI'S, o Encarceramento e a Laicidade!” – FFP – São Gonçalo / RJ |
| 05/09/18 | Palestra: “Identidade de Gênero e garantia de direitos ao uso dos espaços públicos na Universidade” - UFF – Niterói / RJ |
| 06/09/18 | Palestra: "Fundamentalismos e Política: Desafios ao Ensino de Humanidades" – UERJ – Rio de Janeiro |
| 29/11/18 | Lançamento do Livro “Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia”, no IX CINABEH – Fortaleza |
| 2019 | |
| 14/03/19 | CIEP 439 Luiz Gonzaga – São Gonçalo / RJ – Evento sobre Violência Contra Mulher |
| 21/03/19 | Prefeitura Municipal de Maricá – Maricá / RJ – Palestra: “História das Mulheres” |
| 27/03/19 | CE Doutor Moacyr Meirelles Padilha – São Gonçalo / RJ – Evento sobre Violência Contra Mulher |
| 25/04/19 | Mesa: “Democracia, Laicidade e as Questões de Gêneros e Sexualidades” – FFP – São Gonçalo / RJ |
| 16/05/19 | CIEP 130 Dr Elias de Miranda Saraiva – Itaboraí / RJ – Oficina: “Desconstruindo os Preconceitos de gêneros e sexualidades” |
| 17/05/19 | Escola Municipal Bruno Rodrigues – Magé / RJ - Projeto de Extensão Oficinas Escolares: “A questão da mulher no Brasil” |
| 05/19 | Curso de formação para educadoras sociais na Prefeitura Municipal de Niterói / RJ |
| 14/06/19 | XI CRE – Ilha do Governador / RJ – Bate Papo sobre feminismos |
| 14/06/19 | UFRJ - Rio de Janeiro – Palestra “Produção e Circulação de Materiais Didáticos para Educação Afetivo-Sexual” |
| 18/06/19 | “Descomplica” – Bate Papo Sobre gêneros e sexualidades e comemoração ao mês do orgulho LGBTIS+ - Barra da Tijuca / RJ |
| 07/08/19 | CIEP 408 – Sérgio Cardoso – São Gonçalo / RJ - Projeto de Extensão Oficinas Escolares: “Desconstruindo os preconceitos em relação a gêneros e sexualidades” |
| 13/08/19 | Cefet Maracanã – Rio de Janeiro – Palestra: “Educação e resistência” |

| | |
|----------|--|
| 27/09/19 | EM Mendes Viana – Rio de Janeiro - Projeto de Extensão Oficinas Escolares “Desconstruindo os preconceitos em relação a gêneros e sexualidades” |
|----------|--|