

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

**AMANDA VANELE PRATES DOMINGUES**

**MEMÓRIA E EFEITOS DE SENTIDO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: DOS  
DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO (1996-2016) ÀS ELEIÇÕES  
PRESIDENCIAIS DE 2018**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2019**

**AMANDA VANELE PRATES DOMINGUES**

**MEMÓRIA E EFEITOS DE SENTIDO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: DOS  
DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO (1996-2016) ÀS ELEIÇÕES  
PRESIDENCIAIS DE 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Edvania Gomes da Silva

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2019**

D718m	<p>Domingues, Amanda Vanele Prates.</p> <p>Memória e efeitos de sentido de gênero e sexualidade: dos documentos oficiais de educação (1996- 2016) às eleições presidenciais 2018. / Amanda Vanele Prates Domingues; orientadora Edvania Gomes da Silva -- Vitória da Conquista, 2019. 83f.</p> <p>Dissertação (mestrado - Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Inclui referência F. 77 – 83.</p> <p>1. Ideologia de gênero – Planos educacionais. 2. Memória discursiva. 3. Plano Nacional de Educação. 4. Políticas Educacionais. I. Silva, Edvania Gomes da (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 370.98</p>
-------	---

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890  
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**Título em inglês:** Discursive memory and meaning effects on gender and sexuality: from the official educational documents (from 1996 to 2016) to the 2018 Presidential Elections

**Palavras-chave em inglês:** Discourse. Gender ideology. Discursive memory. Nacional Education Plan. Educational policies.

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Mestre em Linguística

**Banca examinadora:** Profa. Dra. Edvania Gomes da Silva (Presidente-orientadora); Profa. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB); Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (UFPE).

**Data da defesa:** 28 de março de 2019

**Programa de Pós-Graduação:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

AMANDA VANELE PRATES DOMINGUES

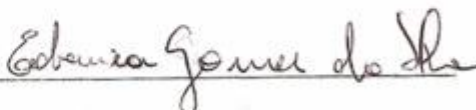
**MEMÓRIA E EFEITOS DE SENTIDO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: DOS  
DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO (1996-2016) ÀS ELEIÇÕES  
PRESIDENCIAIS DE 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

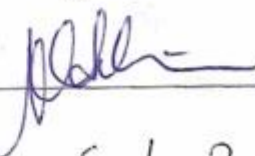
Data da aprovação: 28 de março de 2019.

**Banca Examinadora:**

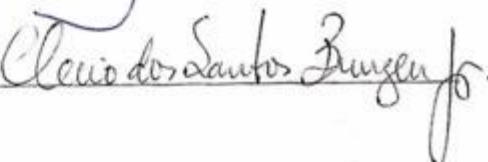
Profª. Dra. Edvania Gomes da Silva  
(Presidente)  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profª. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva  
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior  
Instituição: UFPE

Ass.: 

*Dedico à minha avó Dona Vane, à minha mãe Cláudia e ao meu pai Plínio.*

*Dedico, ainda, a todos aqueles que lutam, diária e arduamente, pelos direitos das mulheres, dos LGBTQ+ e dos negros.*

## AGRADECIMENTOS

As pessoas não se fazem sozinhas. E que sorte a minha ter tido tantas pessoas ao meu lado, compondo cada parte para formar o que (e)s(t)ou hoje. O Universo tem sido generoso comigo, mesmo não tendo lá seus motivos. Ele permitiu que várias pessoas cruzassem meu caminho nessa jornada de dois anos, deixando um pouquinho de cada uma em mim. Por isso, a todos aqui citados, deixo registrada a minha eterna gratidão.

À UESB e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), por possibilitarem a realização dos estudos em nível de Mestrado;

À Capes: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.<sup>1</sup>

À orientadora, Profa. Edvania Gomes da Silva, figura pernambucana e única, que, nos primeiros encontros, me causou espanto – mas não no sentido ruim – por causa de sua ligeireza, efusão, pelos sustos que eu levava a cada tapa na mesa durante as orientações – todo esse fervor porque falava sobre aquilo que ama, daquilo que se propôs, no início de sua juventude, a fazer pelo resto de sua vida. Obrigada por insistir e não desistir de mim.

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Gerenice Cortes e Profa. Maria da Conceição Fonseca-Silva, pelas contribuições importantíssimas que permitiram o refinamento do texto.

Aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva e Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior, pela disponibilidade para leitura do texto.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelos conhecimentos compartilhados e por serem resistência, diariamente, ao desmonte à Pesquisa no Brasil.

À minha avó Dona Vane, à minha mãe Cláudia e ao meu pai Plínio, pelo carinho, cuidado e por terem construído, tão solidamente, os degraus de minha caminhada. Tudo o que faço é com vocês, por vocês e por causa de vocês;

À Professora Gerenice Cortes, por todo o carinho e apoio dados, tão importantes para continuar tentando;

A Tia Nida e Tio Crispim, por todo o apoio emocional e por todas as orações a mim dispensadas;

---

<sup>1</sup> Forma padrão em conformidade com Portaria CAPES nº 206/2018 e esclarecimento do Ofício Circular nº 19/2018-CPG/CGSI/DPB/CAPES.

Às meninas da *República Sem Nome*, Jéssica, Danielly e Edna, pela hospedagem e recepção carinhosa em Caetité durante as viagens para realizar as etapas do Processo Seletivo.

À grande amiga Helem de Sá, por sempre me amparar e me motivar a continuar.

Aos antigos colegas de apartamento, Cremilton Santana e Keilla Santos, que, em momentos distintos, dividiram comigo as crises de ansiedade e de pânico e as dúvidas que me tiravam a paz, mas, também, os momentos de satisfação pelo dever cumprido. *Thank you for being there for me!*

Ao corpo docente do curso de Letras/Inglês da UNEB, *Campus Caetité*, minha primeira casa. Agradeço, em especial, à Profa. Dra. Janaina de Jesus Santos, pelas conversas e dicas durante os encontros casuais e acadêmicos; e ao Prof. Esp. Luis Roberto Resende dos Santos, por me ensinar a olhar para o mundo.

A todos os colegas de curso, em especial Raiana Cristina, Emerson Braga, Geisa Andrade, Raísa Leal e Danilo Sobral, que tornaram esse momento menos solitário, por cada encontro, que era como um afago no coração; e cada conversa, como se fosse uma certeza de que tudo ficaria bem.

## RESUMO

Neste trabalho, analisamos os discursos materializados no Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2014, e também nos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME), publicados entre 2014 e 2016, uma vez que esses últimos são resultado daquilo que está proposto no primeiro, quando tratam de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Trata-se, mais especificamente, de mostrar, a partir do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa, como esses documentos funcionam como lugares de memória discursiva (FONSECA-SILVA, 2007), verificando os efeitos de sentido e a memória discursiva neles materializados. Para isso, partimos de três objetivos que fundamentam a construção dos três capítulos deste trabalho. Em um primeiro momento, analisamos os discursos materializados nos documentos educacionais anteriores ao PNE, bem como aos PEEs e aos PMEs, uma vez que entendemos que a constituição desse documento se deu, também, a partir do que veio antes dele. Isso porque, para analisarmos o PNE como lugar de memória discursiva (FONSECA-SILVA, 2007), consideramos importante verificar também documentos aprovados anteriormente e que, em certa medida, “prepararam o terreno” para constituição do PNE. Em um segundo momento, verificamos quais memórias são retomadas e quais são reconfiguradas nos textos dos PNE, PEEs e PMEs. E, por fim, em um terceiro momento, mostramos como os PNE, PEEs e PMEs, no momento de suas emergências, entre 2011 e 2016, são compreendidos a partir da discursivização *online* em postagens de *blogs*, *sites*, redes sociais e plataformas de vídeos, além de mostrarmos como esses discursos e memórias reverberam na atualidade das eleições de 2018. Os resultados das análises, empreendidas ao longo das três seções, mostraram que: i) os efeitos de sentido acerca de gênero e de sexualidade são diversos e sofrem deslizamentos; e ii) o discurso relacionado à biologização do sexo é retomado nos textos mais atuais (PNE, PEE e PME), entretanto, as questões relacionadas aos conceitos de gênero e de sexualidade, principalmente no que diz respeito às identidades de gênero e às identidades sexuais, estão vinculadas ao discurso da diversidade, e não mais ao da diferença, como nos documentos anteriores; e iii) a discursivização sobre as questões de gênero e de sexualidade no momento da criação dos PNE, PEEs e PMEs retomou memórias e (re)produziu discursos, destacando o discurso sobre uma ideologia de gênero, algo que foi retomado, com grande força, nas Eleições Presidenciais de 2018.



**PALAVRAS-CHAVE**

Discurso. Ideologia de gênero. Memória discursiva. Plano Nacional de Educação. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

In this work, we analyze the discourses that are materialized in the Nacional Education Plan (NEP), published in 2014, as well as in the State Education Plans (SEP) and Municipal Education Plans (MEP), publicados entre 2014 e 2016, since these are the final product of what is proposed in the first one, when they bring issues related to gender and sexuality. Our aim, more specifically, is to show, from the theoretical-methodological basis of French Discourse Analysis, how these documents function as places of discursive memory (FONSECA-SILVA, 2007), verifying the meaning effects and the discursive memory which are materialized in them. To do so, we start from three objectives that base the construction of the three chapters of this work. In a first moment, we analyzed the discourses materialized in the educational documents previous to the NEP, as well as to the SEPs and to the MEPs, since we understand that the constitution of this document was also based on what came before it. The main reason is, in order to analyze the NEP as a place of discursive memory (FONSECA-SILVA, 2007), we consider it important to also verify some previously approved documents that made possible the constitution of NEP. In a second moment, we verify which memories are resumed and which are reconfigured in the texts of the NEP, SEPs and MEPs. Finally, in a third moment, we show how the NEP, SEPs and MEPs, at the moment of their emergencies, between 2011 and 2016, are understood from the online discursivization of blog posts, websites, social medial and video platforms, and to show how these discourses and memories reverberate in the present of the 2018 elections. The analysis results showed that: i) the meaning effects of gender and sexuality are diverse and move; and (ii) the discourse related to the biologization of sex is taken up in the most recent documents (PNE, PEE and PME); however, the issues related to concepts of gender and sexuality, especially those related to gender identities and sexual identities, are linked to the discourse of diversity, and not to difference, as in previous documents; and (iii) the discursivation of gender and sexuality issues at the time of the creation of the PNE, PEEs and SMEs has taken up memories and (re) produced discourses, highlighting the discourse of the gender ideology, something that has been taken up with great power in the 2018 Presidential Elections.

## KEYWORDS

Discourse. Gender ideology. Discursive memory. Nacional Education Plan. Educational policies.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Charge feita por Laerte sobre ideologia de gênero .....	67
<b>Figura 2</b> – Imagem de <i>fake news</i> que circulou durante o período de campanhas presidenciais nas Eleições 2018 (09).....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDH	Caderno de Educação em Direitos Humanos
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênero, <i>Queer</i> e demais identidades sexuais e de gênero
MP	Medida Provisória
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGLin	Programa de Pós-Graduação em Linguística
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade

PT	Partido dos Trabalhadores
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Undime	União Nacional dos Dirigentes de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UPE	Universidade Estadual de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 Considerações iniciais .....	14
1.2 Considerações sobre o corpus e o percurso metodológico .....	17
1.3 Organização da dissertação .....	19
<b>2 SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO: EFEITOS DE SENTIDO NOS DOCUMENTOS ANTERIORES AO PNE.....</b>	<b>20</b>
2.1 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: breves considerações.....	21
2.2 Sobre o quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa.....	24
2.3 Análise dos dados.....	27
<b>3 OS PLANOS NACIONAL, ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: ENTRE RETOMADAS E RECONFIGURAÇÕES .....</b>	<b>43</b>
3.1 Sobre memória discursiva e lugares de memória discursiva.....	44
3.2 A emergência dos estudos de gênero no Ocidente .....	46
3.3 Considerações sobre a emergência dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação .....	47
3.4 Entre retomadas e reconfigurações: os documentos de educação como lugares de memória discursiva .....	52
<b>4 PARA ALÉM DOS PLANOS EDUCACIONAIS: EMERGÊNCIA DO ENUNCIADO IDEOLOGIA DE GÊNERO NAS MÍDIAS DIGITAIS E SUA RETOMADA NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 2018.....</b>	<b>62</b>
4.1 Ideologia de gênero: histórico e emergência na campanha presidencial de 2018.....	63
4.2 O movimento dos sujeitos na trama dos sentidos .....	65
4.3 Gênero e sexualidade em comentários na mídia digital: uma análise de dados .....	66
4.4 Na atualidade do enunciado: a “ideologia de gênero” nas Eleições Presidenciais de 2018.....	71
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Considerações iniciais

O processo de redemocratização do Brasil, a partir de finais da década de 1980, permitiu que questões relacionadas aos direitos humanos<sup>2</sup> fossem colocadas novamente em pauta nas esferas política, pública e educacional, após duas décadas de um período ditatorial que silenciou, censurou e impediu diversas discussões.

No campo educacional, a partir de 1988, inicia-se um período de reformas na educação, com a criação de novos documentos oficiais que dariam novos rumos para as instituições educacionais em todo o país. O primeiro documento que desponta nesse contexto é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96, uma das disposições da Constituição Federal (CF) que regulamenta o sistema educacional, público e privado, com base nos princípios da CF. Um ano após a aprovação da LDB, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, cuja proposta é auxiliar na construção da grade curricular das instituições de Educação Básica, tratando de conhecimentos básicos, como Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Geografia, História etc., até temas considerados transversais, como Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os PCNs, apesar de sua publicação datar de 1997, atualmente ainda se destacam como uma das bases para a educação, ao lado da nova versão, recém-aprovada, da Base Nacional

---

<sup>2</sup> De acordo com a Organização das Nações Unidas, ONU, os direitos humanos dizem respeito à garantia à vida, à educação, à liberdade de opinião e de expressão, à liberdade, ao trabalho etc. a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Contrariando esse postulado, registrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos – que comemorou 70 anos de criação em dezembro de 2018 –, uma Medida Provisória (doravante MP) assinada em 1º de janeiro de 2019 pelo atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, exclui das diretrizes dos Direitos Humanos as pessoas LGBTs. A MP dá ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos a competência de gerir políticas e diretrizes para promoção dos Direitos Humanos, incluindo direitos da mulher, direitos da família, direitos da criança e do adolescente, direitos da juventude, direitos do idoso, direitos da pessoa com deficiência, direitos da população negra, direitos das minorias étnicas e sociais, direitos do índio. A população LGBT, antes mencionada nos documentos da Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, foi excluída pela MP. Assim como o que vem acontecendo na área educacional – apagamentos de debates sobre gênero e sexualidade de documentos oficiais como PNE, BNCC, bem como a ascensão do Projeto Escola sem Partido –, essa Medida Provisória marca uma mudança negativa em relação ao curso da História, considerando todas as conquistas provindas de lutas de setores marginalizados da sociedade. Vemos uma tentativa de apagamento de políticas públicas destinadas ao combate às discriminações por gênero e por sexualidade, o que contribui para que esses sujeitos estejam ainda mais vulneráveis à violência que já coloca o Brasil em primeiro lugar no *ranking* dos países que mais matam lésbicas, gays e trans no mundo.

Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja segunda versão foi aprovada em 2014. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são os primeiros dentre os maiores documentos oficiais de educação que ensaiam uma discussão acerca de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, tanto nos volumes introdutórios<sup>3</sup> como naqueles que dizem respeito ao tema transversal Orientação Sexual.

Outros documentos foram elaborados após os PCNs, todos abordando, em alguma medida, os direitos humanos, incluindo as questões de gênero e de sexualidade. Um exemplo é o PNE, cuja primeira versão data de 2001, com duração até 2010. O objetivo principal era o de definir metas e estratégias para a educação nacional, em todos os âmbitos e níveis, por um período de dez anos. Com base neste documento maior, estados e municípios deveriam criar e aprovar seus próprios planos, os quais deveriam ter a mesma duração do PNE<sup>4</sup>.

A segunda versão do PNE, aprovada em 2014 para o decênio 2014-2024, contudo, encontrou diversas dificuldades para ser aprovada logo após o vencimento da primeira versão. Entre 2010 e 2014, o Projeto de Lei 8.035/10, que, posteriormente se transformou na Lei Ordinária 13.005/14 (a Lei do PNE), tramitou entre o Senado e a Câmara dos Deputados, encontrando resistência, principalmente, por parte de sujeitos políticos, membros da sociedade civil e educadores no que diz respeito às discussões/menções sobre gênero e sexualidade presentes no Projeto de Lei. Além de outros debates – como o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação –, a temática envolvendo questões de gênero e de sexualidade movimentou as assembleias e, sobretudo, as mídias digitais. O debate se estendeu por todo o país, abrangendo, também, o período de criação dos Planos Estaduais de Educação e dos Planos Municipais de Educação, PEE e PME, respectivamente.

Com base nessas observações iniciais, elaboramos as seguintes questões-problema: como a memória discursiva funciona nos documentos<sup>5</sup> educacionais quando esses tratam de questões de gênero e de sexualidade? A partir dessa memória, quais efeitos de sentido se materializam nos PNE, PEEs e PMEs? Como essa memória e esses efeitos de sentido

---

<sup>3</sup> Como mostraremos mais adiante, os PCNs para o Ensino Fundamental, de 1997, são divididos em duas partes, que, por sua vez, se subdividem em dez volumes cada. A primeira parte diz respeito aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, já a segunda, aos dois últimos.

<sup>4</sup> Tanto no capítulo 2 quanto no capítulo 3, discutimos mais detalhadamente o Plano Nacional de Educação, principalmente a emergência de sua segunda versão.

<sup>5</sup> Gomes-Santos (2004) discute em sua tese de doutorado o conceito de *documento*. Segundo o autor, um “documento oficial” de educação pode ser tratado como tal quando seu conteúdo vai além de uma “motivação pedagógica” (GOMES-SANTOS, 2004, p. 29), como o são os livros didáticos e os manuais de didática. Neste trabalho, quando chamamos os textos selecionados para investigação de “documentos oficiais”, entendemos esses textos como materialidades linguístico-discursivas.



reverberaram no contexto de discussão sobre a criação e aprovação dos PNE, PEEs e PMEs e, posteriormente, nas eleições presidenciais de 2018?

Com base nas questões levantadas, apresentamos as seguintes hipóteses: i) os documentos educacionais anteriores ao PNE materializam diferentes efeitos de sentido sobre gênero e sexualidade, questões estas que estão sempre em relação com os sentidos de sexo; ii) os PNE, PEE e PME retomam memórias materializadas nos documentos anteriores, como o discurso científico relacionado à biologização do sexo; contudo, por outro lado, reconfiguram o discurso da diferença e da diversidade; e iii) os PNE, PEE e PME são lidos, no campo digital, no momento de sua emergência, entre 2011 e 2016, a partir de duas linhas de interpretação, e, conseqüentemente, de duas posições de sujeito: de um lado, verificamos discursos enunciados por grupos que defendem a retirada ou a não inclusão de termos como “gênero” e “sexualidade” nos referidos documentos; e, de outro, grupos que defendem a permanência ou inclusão desses termos nos citados documentos. No contexto das eleições presidenciais de 2018, o debate sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto educacional é retomado, e, a partir desse acontecimento discursivo<sup>6</sup> das eleições 2018, as mesmas posições de sujeito (favoráveis e contrários à inclusão dos termos “gênero” e “sexualidade” nos documentos educacionais) materializam, em seus enunciados, efeitos de sentido e memórias que funcionaram em outros momentos, inclusive no período de elaboração dos referidos documentos.

No intuito de confirmar as hipóteses apresentadas, objetivamos analisar quais discursos e quais memórias encontram-se materializados nos documentos de educação, especificamente no Plano Nacional de Educação. Para tanto, estabelecemos três objetivos específicos: i) identificar os efeitos de sentido que emergem dos documentos anteriores ao PNE; ii) analisar quais efeitos de sentido emergem e quais memórias são retomadas dos documentos anteriores e de que forma tais memórias são reconfiguradas nos PNE, PEE e PME; e por fim, iii) verificar como os PNE, PEE e PME são compreendidos a partir da discursivização *online* em postagens de *blogs*, *sites*, redes sociais e plataformas de vídeos, além de verificarmos como, posteriormente, esses discursos e memórias reverberaram na atualidade das eleições presidenciais de 2018.

Desta forma, é importante salientar que este trabalho contribui para o debate, cada vez mais urgente, sobre a relação entre as questões de gênero e de sexualidade e a educação e sobre como uma literatura profícua, acerca do referido tema, vem se constituindo e se estabelecendo

---

<sup>6</sup> A noção de acontecimento discursivo que tomamos para este trabalho é proposta por Pêcheux ([1983b] 2015), para quem o “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” configura-se como um acontecimento discursivo.

nos interstícios de grandes áreas como Educação, Teoria do Gênero, Ciências Sociais e Sexualidade. Nos últimos anos, temos visto uma onda de manifestações organizadas com o intuito de retirar as palavras gênero – quando este se refere às questões sociais – e sexualidade de alguns documentos de educação, como foi o caso da criação do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular, em 2017 e 2018, e, principalmente, da emergência do Projeto de Lei nº 867/15, popularmente chamado de Escola Sem Partido, em 2015. Além disso, olhar para os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação e, conseqüentemente, para os documentos que vêm antes deles é reafirmar que os discursos estão em relação uns com os outros e o que é dito é sempre efeito de um “já-lá”, de algo que está na memória discursiva e que se repete e/ou se reconfigura, como afirma Pêcheux (1999). Os efeitos de sentido materializados nos PNE, PEE e PME não foram produzidos nestes documentos – o que corrobora, mais uma vez, a proposta de Pêcheux (1999, p. 52) de que a memória “é a condição do legível em relação ao próprio legível” –, mas, sim, retomados e/ou reconfigurados de lugares anteriores, que permitem sua leitura (interpretação).

## **1.2 Considerações sobre o corpus e o percurso metodológico**

Neste trabalho, analisamos um conjunto de dados, a saber: oito (8) documentos educacionais aprovados após o processo de redemocratização do país e anteriores ao Plano Nacional de Educação – quais sejam: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Plano Nacional de Educação (decênio 2001-2010), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Plano de Desenvolvimento da Educação, Caderno de Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; o documento do Plano Nacional de Educação (bem como o Projeto de Lei e um dos substitutivos do Projeto de Lei); os Planos Estaduais de Educação<sup>7</sup>, incluindo o Plano Distrital de Brasília; um Plano Municipal de cada estado brasileiro; e os comentários acerca da criação e aprovação dos PNE, PEE e PME, que circularam na mídia digital entre 2011 e 2016, bem como textos que retomam os efeitos de

---

<sup>7</sup> Não incluímos os planos de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, uma vez que, até o momento da escrita deste trabalho, eles não haviam sido aprovados. Segundo o site PNE em Movimento ([www.pne.mec.gov.br](http://www.pne.mec.gov.br)) – portal criado, sobretudo, para monitorar a situação de todos os planos do país –, o estado de Minas Gerais enviou o Projeto de Lei de seu Plano Estadual ao Legislativo, onde ainda encontra-se tramitando. Já a situação do Plano Estadual do Rio de Janeiro é de que somente seu Documento-Base fora elaborado.

sentido e as memórias desse período e que retornaram no contexto das Eleições presidenciais de 2018.

Dos documentos oficiais, selecionamos excertos que tratavam das questões de gênero e de sexualidade. No caso dos comentários acerca dos PNE, PEE e PME e das Eleições presidenciais de 2018, além de materialidades linguísticas, selecionamos materialidades imagéticas e linguístico-imagéticas.

A escolha pelos oito documentos educacionais anteriores ao PNE não se deu de forma arbitrária. De todas as leis aprovadas, no período de 1988 a 2013, as escolhidas são consideradas as principais que auxiliam e determinam princípios e diretrizes para toda a educação nacional<sup>8</sup>. Por outro lado, não nos limitamos a um ou outro documento pelo fato de, se entendemos o Plano Nacional de Educação como um lugar de memória discursiva, necessitávamos de um olhar mais amplo sobre tudo o que veio antes dele. Se nos limitássemos a escolher alguns desses documentos, a análise dos funcionamentos dos efeitos de sentido e da memória ficaria comprometida.

Como dissemos, constituímos o *corpus* de excertos extraídos dos referidos documentos de educação, bem como de materialidades linguísticas, imagéticas e linguístico-imagéticas veiculadas na mídia digital que comentam os PNE, PEE e PME. Ao selecionarmos essas formulações como dado, apoiamo-nos nas proposições da Análise de Discurso Francesa, de filiação pecheutiana, que concebe a relação entre língua e ideologia como matéria do discurso, e o discurso como matéria da ideologia. As formulações materializam, portanto, discursos que circulam sob certas condições de possibilidade<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> No tópico 2.1 do capítulo 2, discutimos e apresentamos uma breve avaliação de cada um dos documentos selecionados.

<sup>9</sup> Para Foucault, as condições de possibilidade dizem respeito a todo o sistema que permite o surgimento de diferentes objetos discursivos. Dessa forma, é possível afirmar que o conceito de condições de possibilidade relaciona-se com as práticas discursivas que circulam socialmente. Assim, Foucault ([1969] 2014) defende que “analisar uma formação discursiva é procurar a lei de sua pobreza, é medi-la e determina-lhe a forma específica. É, pois, em um sentido, pesar o ‘valor’ dos enunciados. Esse valor [...] caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação, não apenas na economia dos discursos, mas na administração, em geral, dos recursos raros. Assim concebido, o discurso [...] aparece como um bem [...] que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização” (FOUCAULT, [1969] 2014, p. 139). Tais regras de aparecimento, bem como as condições de apropriação e de utilização dos discursos, correspondem às suas condições de possibilidade.

### 1.3 Organização da dissertação

O trabalho está organizado em quatro capítulos, seguidos da conclusão e das referências utilizadas na escrita desta dissertação.

No primeiro capítulo, que diz respeito a esta Introdução, apresentamos a problemática do trabalho e os objetivos, justificamos a escolha do tema e discutimos a relevância social e teórica do estudo. Apresentamos, ainda, a constituição do *corpus* geral e discutimos, brevemente, os conceitos teóricos basilares que mobilizamos nas análises.

No segundo capítulo, apresentamos uma discussão sobre os documentos educacionais oficiais, dos quais foram coletados os trechos para análise. Em seguida, discutimos a emergência da disciplina Análise de Discurso, que constitui o principal aporte teórico-metodológico deste trabalho, bem como alguns de seus principais conceitos, como o de discurso e o de acontecimento. Mostramos, por meio da análise dos trechos extraídos dos documentos educacionais anteriores ao PNE, quais efeitos de sentido estão neles materializados e como eles funcionam nas formulações sob análise.

No terceiro capítulo, discutimos as noções de *memória discursiva* e de *lugares de memória discursiva*, mostrando, a partir de trechos retirados dos PNE, PEE e PME, como discursos que já estavam funcionando antes são retomados e, em alguns momentos, reconfigurados nos referidos documentos.

No quarto capítulo, retomamos, ainda que brevemente, a discussão acerca de discurso, no sentido pecheutiano do termo, e discutimos o conceito de posição de sujeito, ainda segundo Pêcheux ([1969] 2014c), para mostrar como os PNE, PEE e PME são interpretados, no período de sua criação e aprovação, a partir de comentários veiculados na mídia digital, e como esses sentidos são sustentados pelas posições de sujeito que estão em jogo nas materialidades analisadas.

Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho, seguidas das referências teóricas utilizadas.

## **2 SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO: EFEITOS DE SENTIDO NOS DOCUMENTOS ANTERIORES AO PNE**

Neste capítulo, analisamos o funcionamento discursivo de documentos educacionais brasileiros, aprovados após o processo de redemocratização do país e anteriores ao Plano Nacional de Educação. Trata-se, mais especificamente, de verificar se esses documentos abordam questões relacionadas ao gênero e à sexualidade e, caso haja a presença desses termos, verificar, ainda, como eles funcionam nos textos analisados. Importante ressaltar que escolhemos esse recorte temporal por se tratar de um período em que a pauta sobre os direitos humanos volta a ser discutida no cenário político. Entendemos que a aprovação da Constituição Cidadã, em 1988, possibilitou que questões relacionadas principalmente aos direitos humanos e que foram censuradas no período da Ditadura Militar, entre 1964 e 1985, fossem reintroduzidas nos documentos oficiais. Enfatizamos que não negamos que, antes do período ditatorial, temas como gênero e sexualidade já fossem discutidos. Defendemos, contudo, que as condições sócio-históricas da época não permitiam que essas questões estivessem em debate com a mesma intensidade como passaram a estar a partir da redemocratização. Teles (2006) discute, por exemplo, que, durante a Ditadura Militar, grupos defensores dos direitos humanos voltavam seus esforços para casos mais emergenciais, como socorrer presos políticos torturados, desaparecidos, assassinados, bem como ajudar suas famílias, oferecendo o apoio moral necessário.

Sendo assim, para verificar os funcionamentos discursivos, selecionamos como *corpus* documentos que tratam de questões relacionadas à educação e aprovados entre 1996 e 2013, os quais serão apresentados mais adiante. Optamos por analisar os documentos datados até 2013, porque nos interessa somente o que foi publicado antes do Plano Nacional de Educação, uma vez que a constituição desse documento se deu a partir do que veio antes dele. Se considerarmos o PNE como um lugar de memória discursiva, como de fato o fazemos neste trabalho, necessitamos também voltar aos documentos antes aprovados e que “prepararam o terreno” para sua constituição.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentamos, brevemente, os documentos que compõem o *corpus*. Comentamos seus objetivos, o público ao qual se destinam, as condições de possibilidade que permitiram sua emergência, bem como alguns de seus princípios. Em seguida, no tópico 2.2, discutimos os conceitos que fazem parte do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa, e que serão caros às análises aqui empreendidas, tais como discurso ou efeito de sentido, efeito

metafórico e deslizamento de sentido, a partir das proposições de Michel Pêcheux (2014a [1969], 2014b [1975], 2014b [1978], 2015 [1983a], 1999 [1983b], 2014a [1983c]). E, finalmente, no tópico 2.3, analisamos os trechos selecionados, verificando os efeitos de sentido que estão materializados nos documentos analisados, principalmente no que diz respeito à emergência ou não dos termos gênero e sexualidade nos referidos documentos.

No próximo subtópico, apresentamos brevemente os documentos oficiais de educação selecionados para análise, indicando seus principais objetivos, o público ao qual se destinam, as condições de possibilidade que permitiram sua emergência, bem como seus princípios.

## **2.1 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: breves considerações**

Os oito documentos selecionados para serem aqui analisados foram aprovados entre 1996 e 2013 e estabelecem propostas para a educação em âmbito nacional, abrangendo os níveis básico e superior. O primeiro desses documentos é a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, que regulamenta o sistema educacional, público e privado, tendo como base os princípios da Constituição Federal de 1988. A terceira versão – selecionada como *corpus* deste trabalho por ter sido a primeira aprovada após a promulgação da Constituição Cidadã – foi lançada em 1996 e tem como alguns de seus princípios a garantia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 1), bem como a valorização dos professores e a gratuidade do ensino.

O processo de criação desta nova versão da LDB refletia o momento histórico-social pelo qual passava o país. A nova Constituição havia sido aprovada naquele mesmo ano e um novo documento que servisse à Educação, como a CF servia à legislação brasileira, necessitava ser criado. A nova LDB, então, mobilizou educadores e pesquisadores de todo o país por um período de oito anos e dentre os temas mais debatidos estavam a quantidade de dias letivos, a formação docente e a obrigatoriedade do Ensino Médio. Em relação aos direitos humanos, as discussões neste documento são muito tímidas. Fala-se em “apreço à tolerância”, em “respeito à liberdade”, em “valorização das culturas indígenas e das afrobrasileiras”, entretanto, temas como gênero, sexualidade, sexo sequer são mencionados.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN) são um conjunto de documentos que auxilia na construção da grade curricular das instituições de Educação Básica. Sua proposta é de auxiliar na construção das ementas de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, considerando questões de caráter sociocultural, as quais estão presentes no

volume *Temas Transversais*, que inclui *Ética, Pluralidade, Orientação Sexual e Meio Ambiente*. Para este trabalho, selecionamos somente os PCN para o Ensino Fundamental, especificamente os volumes que correspondem à Introdução e ao tema transversal Orientação Sexual, por se tratarem de documentos em que as discussões acerca de gênero e de sexualidade são feitas com maior frequência<sup>10</sup>.

Vale destacar que tanto a criação da LDB como a dos PCN para o Ensino Fundamental tem como cenário a emergência da nova Constituição Federal, já que a aprovação dos PCNs data de 1997, um ano após a da LDB. Este documento adota, então, o papel de “auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1997, p. 6).

Aprovado em 2001, e com vigência até 2010, o **Plano Nacional de Educação I** (PNE D) estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a Educação Básica e Superior a serem alcançadas em um período de dez (10) anos. Dentre as metas, estão a universalização do Ensino Fundamental, a erradicação da repetência e do abandono e a erradicação do analfabetismo.

O primeiro PNE emerge em um momento de intenso debate sobre os rumos da educação e, principalmente, sobre a determinação, sob o artigo 214, da criação de um Plano Nacional de Educação pela Constituição Federal. A proposta deste documento nasce, sobretudo, após duas edições do Congresso Nacional de Educação (CONED), organizadas por entidades estudantis, sindicais, associações acadêmicas e outros setores da sociedade civil. Segundo Aguiar (2010), o texto do PNE surge como o Projeto de Lei nº 4.155/98, tramitando entre o Congresso Nacional e a Câmara dos Deputados, cujas discussões contaram com a participação de parlamentares de diferentes partidos políticos e de membros de setores da sociedade civil, como do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes de Educação (Undime).

---

<sup>10</sup> Os PCNs para o Ensino Médio são divididos em quatro (4) volumes, quais sejam: i) Bases Legais, ii) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, iii) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e iv) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Já os PCN para o Ensino Fundamental estão divididos em dois conjuntos de volumes: o primeiro (que chamaremos, neste trabalho, de PCNEF I), corresponde aos dois primeiros ciclos desta etapa, a saber 1ª a 4ª séries; e o segundo (PCNEF II), que trata dos terceiro e quarto ciclos, 5ª a 8ª séries. Tanto o PCNEF I quanto o PCNEF II estão organizados em dez (10) volumes, que apresentam um documento introdutório, trazem também documentos relacionados às disciplinas comuns ao Ensino Básico, e apresentam, por fim, documentos que tratam dos chamados Temas Transversais.

Dentre os principais objetivos do PNE I, estão “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; a democratização da gestão do ensino público” (BRASIL, 2001, p. 6). Todas as metas e estratégias eram direcionadas a partir destes quatro objetivos gerais.

Com base na proposta do PNE, o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH) foi publicado em 2003, com o objetivo de orientar o processo de inserção de políticas públicas e ações relacionadas a questões urgentes da sociedade, como a dos direitos humanos, abrangendo estratégias ligadas a cinco eixos, quais sejam: Educação Básica, Ensino Superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e mídia baseada nos direitos humanos.

O documento tem como objetivo a contribuição “para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população” (BRASIL, 2003, p. 1).

O **Plano de Desenvolvimento da Educação** (PDE), criado em 2007, é um conjunto de ações que visa aprimorar a educação nacional, com foco na Educação Básica, em um período de quinze anos, contados a partir de sua aprovação. Dentre as ações previstas no PDE, figuram as de combate a possíveis problemas que afetam o rendimento escolar dos alunos e a ampliação de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

O PDE emerge com a proposta norteadora de “construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p. 5).

O **Caderno de Educação em Direitos Humanos** (CEDH) tem como objetivo orientar a comunidade escolar no tratamento das questões que envolvem os direitos humanos em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, estão entre as ações propostas pelo referido documento: eliminação das discriminações, garantia de liberdade e segurança na vida pública e liberdade de pensamento e de opinião.

O objetivo principal desse documento é informar e motivar diretores, coordenadores, gestores e professores a “propor mudanças para garantir a promoção, a proteção e a defesa dos Direitos Humanos em seus ambientes de trabalho e transformação social” (BRASIL, 2013a, p. 14).



Aprovada em 2013, a nova versão das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** (DCNEB) é um conjunto de normas que orienta a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos planos pedagógicos das escolas de Educação Básica. Dentre os eixos que esse documento abrange, estão a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As DCNEBs propõem, desta forma, o provimento de instrumentos para que tanto crianças como adolescentes, jovens e adultos “possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas” (BRASIL, 2013b, p. 4).

Esses documentos materializam discursos sobre a formação integral do aluno, com foco na construção de cidadãos. Como mostra Gadotti (2008), o país, entre a década de 1980 e 1990, é berço da emergência de um projeto de Escola Cidadã, cuja proposta era a democratização e o acesso ao ensino público, com ênfase na formação para a cidadania e inclusão, especialmente sob a ótica da defesa dos direitos humanos.

## **2.2 Sobre o quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa**

A década de 1960 é, na França, segundo Malidier (2011), o momento em que o estruturalismo triunfa, a emergência da gramática gerativa permite que a ciência linguística vislumbre outras possibilidades e avanços, a ideologia passa a ser pensada juntamente com a psicanálise, pelo marxismo althusseriano, a epistemologia agita as academias sob a influência dos estudos de Bachelard e Canguilhem. É nesse momento, também, ainda segundo a autora, que outras perspectivas vão sendo pensadas para além do corte saussuriano, disciplinas que despontam de relações, em certa medida, “transversais”. Uma dessas disciplinas que emerge nessas condições, especificamente em 1968, é a Análise do Discurso, porém, sob duas vertentes paralelas: de um lado, Jean Dubois, com um texto intitulado “Lexicologia e análise do enunciado”; de outro, Michel Pêcheux, com sua tese “Análise Automática do Discurso”.

A Análise de Discurso (AD) surge, então, como uma disciplina que toma o discurso como seu objeto de investigação e que recusa a alcunha de ser uma mera aplicação da Linguística ou uma área de conhecimento puramente linguística, e se estabelece como uma disciplina de entremeio (ORLANDI, 2007b), se inscrevendo em quatro campos: i) no materialismo histórico, sob a perspectiva althusseriana, ii) na linguística de base saussuriana;

iii) na teoria do discurso e iv) na psicanálise lacaniana. Possenti (2004) acrescenta que, longe de se recusar a ser parte do quadro da linguística, a AD se propõe a romper com certos pressupostos da ciência-piloto e de suas disciplinas de fronteira. Por exemplo, em relação à filologia, a AD rompe com a forma como esta concebe a língua e o sentido: para a filologia, palavras, textos, expressões teriam um único sentido, aquele que seria tomado como verdade, e esse sentido estaria relacionado às intenções do autor. Em AD, toma-se a língua como um sistema polissêmico e opaco, cuja noção de autor é rompida para se pensar a noção de posição de sujeito, um lugar de interpelação que transforma indivíduos em sujeitos<sup>11</sup>.

A AD emerge, então, com o objetivo, inicialmente, de verificar, nos textos políticos, a construção do sentido na relação entre as condições de produção e as práticas do homem no social, pensando numa relação intrínseca entre língua, discurso e ideologia. Com base nessa relação língua-discurso-ideologia, Pêcheux, propõe, então, que o discurso é efeito de sentido entre interlocutores interpelados em sujeitos, e cujo funcionamento não deve ser comparado ao processo de comunicação baseado em *emissor, receptor e mensagem*, ou, ainda, à *parole*, de Saussure (ORLANDI, [1999] 2015).

O percurso da disciplina iniciada por Pêcheux é baseado em reformulações e retificações de alguns de seus conceitos. Em 1983, o autor organiza a AD em três épocas/fases, as quais denomina AD-1, AD-2 e AD-3. Dentre as noções que são repensadas pelo autor estão a de maquinaria discursiva e a de formação discursiva.

Em um texto de 1983, um de seus últimos trabalhos, *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, o autor propõe analisarmos o discurso com base na relação entre estrutura e acontecimento, inaugurando, assim, o que se convencionou chamar de AD-3. Pêcheux, então, propõe o discurso como uma estrutura, aquilo que é da ordem da materialidade, do enunciado, e como um acontecimento, que abriga o entrecruzamento de uma memória, aquilo que está funcionando antes, em um já-lá; e uma atualidade, que vem perturbar essa rede aparentemente estabilizada. Para fundamentar essa relação entre estrutura e acontecimento, Pêcheux ([1983a] 2015) mostra que existe uma relação entre os universos logicamente estabilizados e as formulações irremediavelmente equívocas, o que indica a existência de pontos de deriva de sentido. Nessa perspectiva, os efeitos de sentido se dão não somente nas relações metafóricas e metonímicas, em que uma palavra é tomada por outra, mas, também no acontecimento, por meio do qual as regularidades, presentes na memória discursiva, se “estilhaçam no lapso” (PÊCHEUX, [1978] 2014b), possibilitando interpretações outras.

---

<sup>11</sup> Trataremos mais e melhor da noção de posição de sujeito no quarto capítulo deste trabalho.

Ao analisar o enunciado “on a gagné”, quando este emergiu especificamente na França, em 1981, no momento em que François Mitterrand vence as eleições presidenciais, Pêcheux questiona os lugares logicamente estabilizados e discute como o referido enunciado deslocou-se do campo esportivo – um lugar logicamente estabilizado – para a mídia, no momento do anúncio do novo presidente francês. O acontecimento histórico – a vitória de François Mitterrand nas eleições presidenciais –, na emergência do enunciado “on a gagné”, faz trabalhar o acontecimento discursivo, estabelecendo um ponto de convergência entre uma memória – “o socialismo francês de Guesde a Juarès, o Congresso de Tours, o Front Populaire, a Liberação” (PÊCHEUX, [1983a] 2015, p. 19) – em sua atualidade, possibilitando outras leituras do enunciado (“ganhamos o quê, como e por quê?” (PÊCHEUX, [1983a] 2015, p. 34)). Retomando as palavras do autor:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÊCHEUX, [1983a] 2015, p. 53).

Logo, um enunciado, como o “on a gagné” pode sempre vir a ser outro, deslocando-se de um campo para outro com novos sentidos. Frente a um acontecimento, que é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (PÊCHEUX, [1983a] 2015, p. 17), a memória discursiva pode ser perturbada, provocando uma desestabilização na rede dos implícitos e possibilitando outras significações (PÊCHEUX, [1983b] 1999). O enunciado “on a gagné” desloca-se do campo esportivo, com um sentido logicamente estável, para o campo político e também para o campo midiático, desestabilizando seu sentido.

O autor propõe uma análise como descrição e, também, como interpretação. Segundo ele, interpretar um discurso face às suas condições de produção produz diversos efeitos de sentido. Nesse sentido, a descrição e também a interpretação estão suscetíveis ao equívoco, à falha, visto que a língua é opaca e, por isso, os sentidos nela materializados não se dão a ver de forma clara e absoluta. É sob essa base que se firma a metodologia da Análise de Discurso: o batimento entre teoria, descrição e interpretação.

Com base nas considerações acima, analisamos, no tópico seguinte, o *corpus* selecionado, o qual consiste em quatro (4) séries de excertos, retirados dos oito (8) documentos oficiais de educação apresentados em subtópico anterior (2.1).

### 2.3 Análise dos dados

Para analisar o funcionamento discursivo dos documentos de educação, os quais foram selecionados e comentados anteriormente (tópico 2.1), separamos vinte e oito (28) excertos, divididos em quatro (4) séries. Importante salientar que a seleção dos excertos não se deu de forma aleatória, mas sim considerando certa regularidade que apontava para um *modus operandi*, sem desconsiderar, entretanto, as desregularizações, visto que, em AD, como dissemos anteriormente, o equívoco também é lugar de significação.

Na **Série 1**, selecionamos quatro (4) excertos, que apresentamos abaixo:

(1a) Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se **considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência**, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1997, p. 73 – grifos nossos).

(1b) Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que **a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina**. Preocupa-se então mais intensamente com as **diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher**. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo **tratamento diferenciado para meninos e meninas**, inclusive nas expressões **diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino** (BRASIL, 1997, p. 87 – grifos nossos).

(1c) A discussão sobre **relações de gênero** tem como objetivo **combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação**. A **flexibilização dos padrões** visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos **estereótipos de gênero**. Como exemplo comum pode se lembrar **a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas**. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para **a equidade entre os sexos** (BRASIL, 1997, p. 99 – grifos nossos).

(1d) A abordagem das **relações de gênero** com as crianças dessas faixas etárias, convém esclarecer, é uma tarefa delicada. A rigor, **pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar**. Elas se apresentam **de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade** (BRASIL, 1997, p. 99 – grifos nossos).

Nos excertos de **1a** a **1d**, verificamos um jogo de relações entre os efeitos de sentido de sexo, gênero e sexualidade. Em **1a**, a sexualidade é tratada como algo que se expressa nos anos iniciais do ser humano e está relacionada à vida e à saúde. Contudo, essa sexualidade apresentada no/pelo documento também engloba o papel social do homem e da mulher, o que, para o discurso do movimento feminista, diz respeito às questões de gênero. No caso em tela, o efeito de sentido é de que sexualidade, gênero, sexo, estereótipos e discriminações em relacionamentos, questões de Aids e gravidez na adolescência fazem parte da mesma rede parafrástica. Dito de outra forma, se a orientação sexual engloba temas como o papel social do homem e da mulher, sexo, estereótipos nos relacionamentos, Aids, gravidez na adolescência, todas essas questões citadas estão em relação de sentido com a orientação sexual.

Em **1b**, vemos que existem fatores que contribuem para que meninos e meninas se descubram em seus corpos, que são sexuados, e dentre esses fatores estão o processo de exploração do próprio corpo, a observação de outros corpos e as relações familiares. Para o discurso materializado no referido excerto, as diferenças entre os sexos são preocupantes, porém, além das diferenças biológicas, todas as outras também são consideradas, como “as expressões que caracterizam o homem e a mulher”. Sendo assim, ainda segundo o discurso materializado no excerto em tela, ser de um ou de outro sexo envolve questões como o tratamento que é dado a meninos e a meninas, incluindo, ainda, as expressões que estão relacionadas à sexualidade e ao que é imposto socialmente sobre o que é feminino e masculino. Nesse excerto, verificamos um efeito de sentido segundo o qual pertencer a um sexo é ser ou menino ou menina e que, além disso, a sexualidade e as características definidas socialmente sobre masculino e feminino determinam o que é ser homem ou mulher. Novamente, assim como em **1a**, os sentidos de sexualidade, gênero e sexo mantêm certa equivalência.

No excerto **1c**, vemos que discutir as relações de gênero na sala de aula objetiva “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”. Além disso, esses padrões impostos dificultam a expressão das diferenças entre meninas e meninos, por exemplo, quando o menino apresenta atitudes mais sensíveis, intuição e meiguice; ou quando a menina é mais objetiva ou agressiva. Ainda segundo o discurso materializado no excerto, quando respeitadas essas diferenças, a equidade entre os sexos poderá ser alcançada, o que indica que tal equidade nem sempre existe ou nem sempre é respeitada.

Verificamos que, assim como no excerto anterior, as questões relacionadas à orientação sexual situam-se no âmbito do sexo biológico (homem e mulher). Mas, além desse efeito, há outro que funciona nesse excerto em relação ao que é definido como “relações de gênero” e

que, no referido excerto, é apresentado como algo que tem como objetivo “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”.

Verificamos, ainda, neste mesmo excerto, que meiguice, intuição e sensibilidade são consideradas características de meninas, enquanto agressividade e objetividade são interpretadas como características de meninos. Essas características são apontadas como “diferenças” que “não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos”. Há aqui uma memória<sup>12</sup> segundo a qual certas características pertencem a homens e outras a mulheres, portanto, existem, segundo o discurso aqui materializado, “padrões” comportamentais. Contudo, esses “padrões preestabelecidos”, que, ainda segundo o excerto sob análise, aprisionam a singularidade de cada um, devem ser combatidos, para que se possa ter acesso ao que no texto é nomeado como “equidade entre os sexos”. Nesse caso, vemos a emergência de um efeito de sentido que vincula a discussão sobre relações de gênero à possibilidade de se alcançar uma suposta equidade entre os sexos. Sendo assim, relações de gênero e equidade entre os sexos estão em relação parafrástica, pois discutir as relações de gênero, considerando os padrões impostos pela sociedade a meninos e meninas, pode implicar, ainda segundo o excerto, em uma equidade entre os sexos.

Ainda sobre o excerto sob análise, o documento mostra essas características de meninos e meninas como diferença, as quais devem ser flexibilizadas. Verificamos que há o atravessamento de uma memória constituída pelo imaginário social e discursivo do que seja “menino” e “menina”. Por exemplo, segundo esse imaginário, meninos/homens não choram, meninas não brincam na rua, meninos brincam com bolas e carrinhos, enquanto meninas com bonecas e de casinha. Em suma, essas são características que estão no imaginário social e que, segundo o excerto em questão, devem ser flexibilizadas no ambiente escolar.

Em **1d**, vemos, novamente, a emergência de uma discussão acerca das relações de gênero, considerando esse um assunto “delicado” para se tratar com crianças de certa faixa etária. Contudo, é importante ressaltar que o excerto em questão foi retirado dos PCNs para o Ensino Fundamental I, que corresponde aos dois primeiros ciclos da educação básica, podendo

---

<sup>12</sup> Para Courtine (2014, p. 105-106), a memória discursiva nada tem a ver com características cognitivas, mas “diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (grifos do autor). Ainda segundo o autor, os efeitos de memória dizem da articulação entre o interdiscurso e o intradiscorso, isto é, na rede de memória, a relação entre o tempo longo de uma memória e a formulação faz aparecer a atualidade, já que o que dizemos, num contexto histórico específico, é um efeito do já-dito. Discutiremos melhor esse conceito no próximo capítulo deste trabalho.

a idade dos alunos, nesta fase escolar, variar entre 6 e 10 anos. Apesar de ser “delicado”, trata-se, ainda segundo o excerto em análise, de um tema que pode ser tratado em “qualquer situação do convívio escolar”, pois são relações que se “apresentam de forma nítida nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade”.

Ainda nesse excerto, há indícios que apontam para um funcionamento discursivo em que as relações de gênero e de sexualidade estão em uma mesma rede de sentidos: a expressão adverbial *de forma nítida* e o advérbio *diretamente*, por exemplo, indicam uma relação estreita entre essas duas expressões (relações de gênero e sexualidade). O efeito de sentido materializado é de que existe uma estreita relação entre relações de gênero e sexualidade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que vemos, no documento sob análise, a retomada de uma memória vinculada ao discurso da biologia, que diferencia homem e mulher por meio de seu sexo, vemos também a emergência de discursos vinculados ao campo da sociologia, discursos esses que problematizam as relações de gênero. Entretanto, nesse momento, o gênero está ainda bastante atrelado ao sexo e, por isso mesmo, nos excertos analisados, tratar de relações de gênero é, em última análise, tratar da “equidade entre os sexos” e da “sexualidade”.

Ainda com o intuito de analisar os funcionamentos discursivos nos documentos de educação, selecionamos, abaixo, uma **segunda série** de oito (8) excertos. Vejamos:

(2a) Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos **recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania**. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto **as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade** (BRASIL, 1997, p. 1 – grifos nossos).

(2b) Da quinta série em diante os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, **os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade**, já apresentam necessidade e melhores condições de **refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras** (BRASIL, 1997, p. 88 – grifos nossos).

(2c) Inclusão das questões relativas à **educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia** nos programas de formação (BRASIL, 2001, p. 65 – grifos nossos).

(2d) A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade dos instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, **como a cultura de paz, tolerância e respeito às diferenças de etnia, raça,**

**cultura e gênero, orientação sexual, política e religiosa** (BRASIL, 2003, p. 18 – grifos nossos).

(2e) Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de **questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia**, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1997, p. 293 – grifos nossos).

(2f) Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a **diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos**. Trata-se das questões de **classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade** – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 18 – grifos nossos)

(2g) A educação destina-se a **múltiplos sujeitos** e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por **pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias**. Por isso, é preciso **fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva**, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 27 – grifos nossos).

Nos excertos de **2a** a **2h**, destacamos a enumeração de algumas questões, que indicam como gênero e sexualidade aparecem listadas junto a outras palavras/expressões. No primeiro excerto (**2a**), quando o documento trata do “acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua [da criança] cidadania”, temos a seguinte enumeração: “meio ambiente, saúde, sexualidade e as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade”. Tais recursos, “relevantes para a conquista de sua cidadania”, incluem domínios do saber considerados tradicionais no ambiente escolar, além de temas referidos como “preocupações contemporâneas”, que envolvem o ambiente, a saúde, a sexualidade e as questões éticas relacionadas à “igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade”. O efeito de sentido materializado é de que essas questões citadas compõem uma série de exigências para garantir às crianças brasileiras a conquista de sua cidadania. Dito de outra forma, a cidadania é algo que será conquistado se os recursos culturais, na forma de conhecimentos tradicionais da escola e outros que dizem respeito às preocupações contemporâneas, forem oferecidos à criança.



É interessante notar como esses sentidos são atravessados por um discurso de cidadania na escola. O final da década de 1980 e início da década de 1990 são marcados pelo projeto de escola pública popular, no qual Paulo Freire desponta como um dos precursores, cuja proposta é a democratização e o acesso ao ensino público, uma escola que, segundo Gadotti (2008), formava para a cidadania e a inclusão. É neste contexto que emerge a Escola Cidadã como um projeto de educação para e pela cidadania, na qual a defesa pelos direitos humanos e a formação de sujeitos conscientes de seu papel social passam a ser alguns dos principais objetivos para a construção de uma sociedade democrática e autônoma.

Esse efeito de sentido materializado no trecho retirado dos PCNs, para o qual os conhecimentos oferecidos à criança devem ir além do que a escola comumente oferece – os chamados “saberes tradicionais” –, incluindo as “preocupações contemporâneas”, como as temáticas da saúde, da sexualidade, dos direitos do ser humano etc., é atravessado por esse discurso de uma Escola Cidadã, que forma, principalmente, para o respeito aos direitos humanos, que, com base no excerto em questão, engloba as preocupações contemporâneas.

Em **2b**, vemos que é a partir da quinta série do ensino fundamental que os alunos começam a ter “condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade”. Contudo, o documento indica que essas “dúvidas ou questões sobre sexualidade” devem ser tratadas em “um momento especialmente reservado para tal”, à disposição de um professor. Dentre essas dúvidas que podem ser levadas pelos alunos, estão temáticas como o aborto, a virgindade, a homossexualidade, a pornografia e a prostituição, definidas como “questões mais polêmicas em sexualidade”. Aqui, o efeito de sentido produzido ao listar “aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição” é de que esses assuntos estão todos no campo da sexualidade. Tal efeito é reforçado quando essa enumeração é retomada pela expressão “questões mais polêmicas em sexualidade”. Ainda nesse excerto, verificamos um pré-construído de que assuntos como a sexualidade devem ser discutidos em momentos privados e em momentos destinados somente para isso, por se tratar de temas mais “polêmicos”. É interessante destacar, ainda, que, neste documento, especificamente nos excertos **2b** e **2e**, o uso do léxico “homossexualidade” ainda carrega uma memória sobre a forma como eram tratadas, à época, as sexualidades não-heteronormativas. Trata-se de um período em que bissexuais e lésbicas eram inseridos na mesma categoria: a de homossexuais.

O excerto **2c** indica a materialização de um discurso segundo o qual questões como a “educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia”, tratadas no PNE I, devem ser incluídas nos cursos de formação de professores. Verificamos que há,

nesse caso, um pré-construído segundo o qual esses conteúdos não estavam presentes nas ementas desses cursos de formação até a aprovação do referido documento.

No excerto **2d**, relata-se a necessidade de que meios de comunicação afirmem compromissos que estão previstos na Carta Magna, “em tratados e convenções internacionais”. Esses compromissos são “a cultura de paz, tolerância e respeito às diferenças de etnia, raça, cultura e gênero, orientação sexual, política e religiosa”. Aqui, gênero e orientação sexual, juntamente com cultura de paz, respeito e tolerância e respeito às diferenças de etnia, raça e cultura e orientação política e religiosa, são definidos como “compromissos previstos na Constituição Federal”, diferentemente de **2a**, que define a sexualidade como “recursos culturais relevantes para a conquista” da cidadania da criança brasileira, e **2b**, que a define como uma questão polêmica.

No excerto **2e**, o documento relata que a inclusão do tema Orientação Sexual nas escolas permitirá que assuntos como “masturbação, iniciação sexual, o ‘ficar’ e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia” sejam discutidos, o que implicará no bem-estar de crianças, adolescentes e jovens no que diz respeito à vivência da sexualidade atual e futura. Assim como em **2b**, a sexualidade e as questões que, segundo o documento, estão a ela relacionadas são apresentadas como “questões polêmicas e delicadas”. Dito de outra forma, em um jogo parafrástico, em que duas palavras ou expressões sustentam um mesmo efeito de sentido, o sentido de sexualidade em **2b** mantém certa equivalência com o que é materializado em **2e**.

No excerto **2f**, há a materialização de um discurso segundo o qual é inadiável que se coloque em debate o que seriam princípios e práticas para o possível processo de inclusão social, considerando a “diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos”. A esses “grupos historicamente excluídos” estão relacionadas as questões de “classe, gênero, raça, etnia, geração”, constituídas, por sua vez por outras categorias, tais como “pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade”.

Verificamos, neste excerto, que mulheres e pessoas de diferentes orientações sexuais são referidas como “grupos historicamente excluídos”, o que produz outro efeito de sentido para designar os grupos de gêneros e de sexualidades diversas, provocando um deslizamento de sentido dessa expressão em relação aos excertos anteriores. Verificamos, ainda, uma memória de que pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados e aqueles em situação

de rua, em privação de liberdade são categorias que se constituíram à margem da sociedade, sendo referidas como “grupos historicamente excluídos”.

Outro efeito de sentido que pode ser verificado na enumeração feita neste mesmo excerto é de que as questões de “classe, gênero, raça, etnia e geração” são constituídas por “pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade”. Isto é, ao agrupar essas categorias, relacionando-as com as questões de classe, gênero, raça, etnia e geração, produz-se um efeito de sentido de que, por exemplo, pessoas com deficiência ou sujeito albergados se encaixam em uma das categorias maiores, “classe, gênero, raça, etnia e geração”.

Em **2g**, dentre os “múltiplos sujeitos” aos quais a educação se destina, estão agrupados “pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias”. Ainda segundo o que se encontra materializado no excerto, ao assumir a educação desses “múltiplos sujeitos” como um dever (“é preciso fazer”), a escola se torna uma “instituição inclusiva e acolhedora”. Por fim, o excerto materializa um discurso segundo o qual fazer da escola uma “instituição inclusiva e acolhedora” é uma opção transgressora, “porque rompe com a ilusão de homogeneidade”. Nesse caso, há a materialização de um pré-construído segundo o qual existe na sociedade contemporânea algo que pode ser nomeado como “ilusão de homogeneidade”, a qual mantém uma relação de metonímia com “identidade institucional”. Dessa forma, o efeito é de que a identidade nacional do Brasil contém em si certa “ilusão de homogeneidade”.

Em todos esses excertos, ao colocar uma série de questões em uma mesma lista, produz-se um efeito de sentido de que, por exemplo, como vimos em **2e**, a masturbação, a iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, a homossexualidade, o aborto, as disfunções sexuais, a prostituição e a pornografia são conteúdos de mesma relevância e de mesma natureza e complexidade, pois são tratados de forma global. Em outras palavras, nesta série de excertos, verificamos que o documento produz um efeito de homogeneidade, ao abordar questões diversas sob o sentido único de sexualidade, desconsiderando as peculiaridades e complexidades de cada temática abordada.

Na série abaixo, a terceira deste capítulo, selecionamos mais 12 (doze) excertos a fim de verificar outro funcionamento discursivo. Vejamos, então, os excertos:

(3a) Conseqüentemente, os avanços na área dos direitos humanos são muito tímidos, principalmente no que se refere aos direitos humanos, entendidos como os direitos de todo ser humano, **sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, opção sexual, opção política, ou qualquer outra forma de discriminação** (BRASIL, 2003, p. 1 – grifos nossos).

(3b) A educação, nessa perspectiva, contribui também para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos direcionada:  
- à prática da tolerância, do respeito à **diversidade de gênero** (BRASIL, 2003, p. 1 – grifos nossos).

(3c) Desenvolver projetos culturais e educativos de luta contra a discriminação racial, de **gênero e outras formas de intolerância** (BRASIL, 2003, p. 5 – grifos nossos).

(3d) Promover ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de operadores de segurança, membros do Ministério Público, magistrados e defensores públicos em causas de direitos humanos (como a luta antimanicomial e o combate ao trabalho escravo) e no **respeito e tratamento adequado a grupos sociais politicamente minoritários (como mulheres, índios, homossexuais, afrodescendentes, pessoas com deficiência, etc.)** (BRASIL, 2003, p. 16-17 – grifos nossos).

(3e) A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da **sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens**. Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a **orientação sexual nas escolas**, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. **Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares** (BRASIL, 1997, p. 291 – grifos nossos).

(3f) É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental **colaborar com a construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terra, sem casa, etc., todos esses grupos que o sistema dominante os faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado exclusivamente nos políticos, empresários e investidores financeiros, principalmente** (BRASIL, 2013, p. 43-44 – grifos nossos).

(3g) Mas é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. **Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais**. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as **aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero**, acelerando

o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios (BRASIL, 2013, p. 112 – grifos nossos).

(3h) **As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado, ainda, que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar.** Esse dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero (BRASIL, 2013, p. 124 – grifos nossos).

(3i) Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

**XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros,** bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2013, p. 180-181 – grifos nossos).

(3j) Também deverão [as escolas] **inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial** (BRASIL, 2013, p. 453 – grifos nossos).

(3k) No intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de **todos/as os/as envolvidos/as** com a educação nacional, ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE, MEC e SDH. (BRASIL, 2013, p. 517 – grifos nossos).

(3l) Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, **relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual**, diversidade cultural, dentre outros (BRASIL, 2013, p. 530 – grifos nossos).

Nos excertos **3a**, **3g**, **3i**, **3j** e **3l**, os termos gênero e sexualidade, diferentemente da série 1, aparecem separados. Em **3a**, são citados, juntamente com outros termos, “gênero” e “opção sexual”. Em **3g**, “sexualidade” e “relações de gênero”. Em **3i**, “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Em **3j**, “sexualidade”, “relações de gênero” e “diversidade sexual”. E em **3l**, “relações de gênero”, “identidade de gênero” e “diversidade de orientação sexual”. Ao referir separadamente esses termos que se relacionam às questões de gênero e de sexualidade, produz-se um efeito de sentido de que gênero e sexualidade são termos distintos.

Em **3a** e **3c**, verificamos um deslizamento de sentido, a partir de um jogo metafórico, em que uma palavra, ao ser tomada pela outra e dentro de uma mudança contextual, permite a emergência de outros efeitos de sentido, produzindo uma desregulação à rede de já-ditos (PÊCHEUX, [1983b] 1999). Isto é, enquanto **3a** materializa o efeito de sentido (discurso) de

que gênero é uma forma de discriminação, identificamos, em **3c**, que a discriminação “de gênero” é apresentada como uma forma de intolerância.

Ainda na série 3, os excertos **3d**, **3f** e **3h** materializam dois efeitos de sentido sobre as relações de gênero. Em **3d**, são considerados “grupos sociais politicamente minoritários” os indígenas, os negros, as mulheres, os jovens, os desempregados, os analfabetos, os sem terra, os sem casa. Já no excerto **3f**, quando se trata de “grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos” faz-se referência às mulheres, aos índios, aos homossexuais, aos afrodescendentes, às pessoas com deficiência. Uma interpretação possível, aqui, é de que o sentido de mulheres – que em **3d** se refere a “grupos sociais politicamente minoritários –, desliza e passa a significar, em **3f**, “grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos”.

Já em **3h**, as crianças e adolescentes pobres, mestiças e negras são consideradas as “maiores vítimas de repetência”. Contudo, somado a isso, o sexo (masculino) é um aspecto que também pesa na avaliação dessas vítimas de recuperação e atraso escolar. Sendo assim, essas maiores vítimas de recuperação e atraso são meninos (crianças e adolescentes) pobres e negros. Esse dado é, portanto, resultado de uma relação entre formação escolar (currículo) e desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. Verificamos que o efeito de sentido produzido é de que as desigualdades de gênero, aqui, também incluem as disparidades na formação escolar de meninos pobres e negros.

Baseando-nos nas proposições de Ginzburg (1989), para quem indícios, aparentemente sem importância, podem apontar para um funcionamento mais geral, verificamos, em **3k**, o uso de elementos que marcam a existência de dois gêneros, como em “todos/as os/as envolvidos/as”. Esse recurso aponta para um efeito de sentido segundo o qual, mesmo que na língua portuguesa o masculino seja utilizado para se referir a coletivos, é necessário marcar tanto o masculino quanto o feminino ao se referir a todos os envolvidos na educação nacional. Esse indício reflete as condições históricas que possibilitaram esse efeito de sentido, visto que, nas últimas décadas, o movimento feminista, principalmente, tem reivindicado mudanças na língua quando nas referências a coletividades, o que ocorre, por exemplo, com o uso de recursos gráficos como @ e x, ou de artigos e/ou desinências entre parênteses, como (a) e (o).

No discurso científico, especialmente no campo linguístico, diversas pesquisas e discussões explicam o uso dos marcadores de dois gêneros em “todos/as os/as envolvidos/as” no documento sob análise (excerto **3k**). Por exemplo, algumas dessas pesquisas têm se proposto a analisar até que ponto a língua portuguesa perpetua relações desiguais entre os gêneros ao tomar como marcador de coletividades o masculino. Mäder e Severo (2016), por exemplo, mostram que, entre alguns linguistas, o gênero não marcado (o que se convencionou chamar de

gênero neutro) é justamente o masculino. Para outros, as tentativas de alterações linguísticas, como a abertura para o gênero feminino em substantivos comum-de-dois ou a possibilidade de criação de variação que contemple sujeitos que não se identificam no binarismo feminino/masculino (como o uso de símbolos como @, x– e.g. prezad@s, alunxs) poderiam tornar a língua menos sexista.

Freitas (2015) mostra que esses estudos avançam, por exemplo, nos Estados Unidos da América, país em que algumas universidades estudam a possibilidade de introduzir novos pronomes que não tenham marcação de gênero. A proposta é de substituir o uso dos pronomes “it” (considerado o pronome neutro da língua inglesa e usado para se referir a animais e a objetos inanimados), “she”, “he” e “they” por novas variações como “ze”, “hir”, “hirs”, “xe”, “xem” e “xyr”. O objetivo é de expandir as possibilidades de uma linguagem mais inclusiva, que já vem sendo posta em prática com o uso dos pronomes “they/them” como marcadores de gênero neutro.

Na esfera pública, esses estudos têm refletido na criação de projetos de lei que sugerem que documentos públicos oficiais sejam redigidos com o que consideram uma linguagem inclusiva. Um exemplo, como mostram Mäder e Severo (2016), é o PLC nº 102, de 2002, cuja proposta é de alterar, em documentos oficiais, o uso do léxico “homem”, ao se referir a coletividades de todos os gêneros, para “homens e mulheres”. A Lei nº 12.605, de 2012, determina que os diplomas expedidos por instituições de ensino deverão apresentar “flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido” (BRASIL, 2012).

Retornando aos dados deste trabalho, verificamos que, em **31**, o documento evoca a necessidade de criação de núcleos de estudo e pesquisa que abordem temas como “violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural”. Aqui, gênero aparece em duas variações: relações de gênero e identidade de gênero. Já orientação sexual é tratada na relação com a diversidade. O efeito de sentido produzido é o de que, além de relações, existe identidade de gênero, e existe diversidade no campo da orientação sexual. Gênero e sexualidade não estão mais na relação com o sexo biológico (homem ou mulher), como verificamos na primeira série de excertos.

Ainda no que diz respeito às relações de sentido materializadas neste excerto, chamamos atenção, mais uma vez, a enumeração de algumas questões, isto é, como os termos gênero e sexualidade aparecem listados junto a outras palavras/expressões. Nesse excerto, ao colocar uma série de questões em uma mesma lista, produz-se um efeito de sentido de homogeneidade

de que, por exemplo, como vimos, a violência, os direitos humanos, a segurança pública, a criança e o adolescente, as relações de gênero, a identidade de gênero, a diversidade de orientação sexual, a diversidade cultural são conteúdos de mesma relevância, desconsiderando que se trata de temáticas constituídas de diferentes memórias e distintas historicidades, não podendo ser tratadas em conjunto.

Na **série 4**, selecionamos quatro (4) excertos que, a partir de certas pistas aparentemente insignificantes, apontam para outro funcionamento discursivo recorrente. Vejamos:

(4a) O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, **respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania**, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 13 – grifos nossos).

(4b) [...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; **erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação** (BRASIL, 2007, p. 4 – grifos nossos).

(4c) **respeito à liberdade e apreço à tolerância** (BRASIL, 1996, p. 1 – grifos nossos).

(4d) Um direito de todas as pessoas que torna possível o desenvolvimento de seu potencial, a Educação é a principal esperança para alterar o curso da humanidade. **Às transformações necessários têm que atrelar o reconhecimento do Estado de que os excluídos são titulares de direitos**. A adoção dessa condição certamente mudará a lógica dos processos de elaboração das políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 22 – grifos nossos).

Para o discurso materializado no excerto 4a, se forem respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, que são características de uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação poderá atuar no processo de construção da cidadania. Há, aqui, um efeito de sentido que relaciona causa e consequência, pois, segundo o discurso que está em funcionamento, ao garantir o respeito às diversidades, a escola poderá participar do processo de construção da cidadania. Esse efeito de sentido aponta para um efeito de pré-construído<sup>13</sup> segundo o qual a escola possui o papel de construir a cidadania.

---

<sup>13</sup> Segundo Pêcheux ([1975] 2014b), e com base em Paul Henry, um pré-construído designa algo que remete a algo que é anterior e exterior. “Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe* sintático” (PÊCHEUX, [1975] 2014b, p. 89 – grifos do autor).



Ainda no excerto sob análise, vemos que as questões de gênero e de sexualidade não são citadas nos PCNs I quando este trata das diversidades para as quais deveria ser garantido respeito. Como mostramos anteriormente, essas temáticas foram abordadas em vários momentos do referido documento, contudo, no excerto **4a**, somente categorias mais gerais foram apontadas. Dizer diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas sem mencionar as categorias que constituem essas diversidades produz um efeito de sentido de que somente o respeito a essas diversidades poderá contribuir para que a educação atue na construção da cidadania.

Em **4b**, na enumeração de uma série de ações que servirão para “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, o documento cita a “promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Aqui, o efeito de sentido é de que os itens enumerados são concebidos socialmente de forma preconceituosa e discriminatória. No documento de 2007, de onde esse excerto foi retirado, não se menciona gênero ou sexualidade, e sim “sexo”. Verificamos, então, que, aqui, ocorre o que Orlandi chama de silenciamento. Segundo a autora, assim como a língua, o silêncio também significa; há sentidos no silêncio, ele atravessa as palavras e, portanto, não é transparente. Orlandi nomeia esse tipo de funcionamento como *silêncio fundador*. É ele que é o “‘lugar’ que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 2007a, p. 68).

No caso do excerto **4b**, dizer “sexo” em vez de “gênero” ou “sexualidade” – considerando, como dissemos anteriormente, que o documento fora aprovado em 2007 – silencia o que os outros documentos, anteriores ao PDE, já discutiram acerca das referidas temáticas, como, por exemplo, os PCN, cuja aprovação data de 1997. Dito de outra forma, o silenciamento funciona, aqui, quando consideramos que as condições de possibilidade indicam que é o momento de se falar de gênero e de sexualidade, visto que gênero, sexualidade e educação são temas discutidos por entidades e órgãos sociais e porque nos próprios documentos do governo essas questões já foram tratadas. Por isso, não falar de gênero e de sexualidade é uma forma de silenciamento, no sentido de Orlandi (2007a).

Já em **4c**, vemos que um dos princípios da LDB é garantir o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Notamos, nesse caso, a materialização de um pré-construído segundo o qual existem sujeitos/cidadãos que não têm liberdade e que sofrem intolerância por parte de outros sujeitos/cidadãos, por isso a necessidade de se garantir “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. A presença da conjunção aditiva “e” produz um efeito de sentido de que “respeito à liberdade” e “apreço à tolerância” funcionam numa relação de equidade. Dito de outra forma,

existe uma relação intrínseca entre essas duas expressões, o que indica que, para o discurso materializado no texto, tolerar o outro é uma forma de respeitá-lo.

Vale ressaltar que o documento da LDB não faz qualquer menção direta às questões de gênero ou de sexualidade. Sua aprovação data de 1996, momento em que os primeiros documentos de educação estão sendo readequados ao momento sócio-histórico, que é o da redemocratização. Por isso, diferentemente de **4b**, em **4c**, não citar as temáticas relacionadas ao gênero e à sexualidade não implica em uma forma de silenciamento, uma vez que esses temas não foram discutidos anteriormente em nenhum documento educacional, pois a LDB foi o primeiro documento aprovado após a Constituição Cidadã. Nesse sentido, com base em Orlandi (2007a), que propõe que o não-dizer também é lugar de significação, verificamos que “liberdade” e “tolerância” aparecem dentro do mesmo campo semântico que gênero e sexualidade, como mostramos nos excertos retirados dos documentos de 1997, 1998, 2001, 2003, 2007 e 2013, em séries analisadas anteriormente.

No excerto **4d**, a educação é apresentada como capaz de “alterar o curso da humanidade”, contudo, ainda segundo o excerto, para que transformações em relação a esses possíveis problemas aconteçam, é necessário que o Estado reconheça os “excluídos” como “titulares de direitos”. O efeito de sentido produzido é de que os excluídos ainda não são considerados como sendo titulares de direitos.

Vimos, portanto, nas séries um conjunto de funcionamentos discursivos materializados nos documentos aprovados antes dos PNE, PEE e PME. Na primeira delas, os efeitos de sentido de gênero e sexualidade estavam sempre em relação com os de sexo, retomando uma memória do discurso biologista. Na segunda série de excertos, verificamos um efeito de homogeneidade, em que gênero, sexo, sexualidade e outras questões como raça, deficiência são citadas juntamente, produzindo um efeito de que todas essas questões possuem a mesma importância e dimensão.

Ainda de acordo com as séries analisadas, na terceira delas verificamos um deslizamento de sentido sobre gênero e sexualidade. Nesses excertos, gênero e sexualidade não estão mais em relação com o discurso do biologismo. Fala-se em relações de gênero e em identidade de gênero. Já na última série analisada neste capítulo, identificamos um efeito de silenciamento de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, quando esses temas não são citados em certos documentos, mesmo já tendo sido abordados em outros anteriores.

No capítulo seguinte, analisamos os discursos materializados nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação (PNE, PEE e PME, respectivamente) e, entendendo esses documentos como lugares de memória discursiva, mostramos em que medida os efeitos de

sentido produzidos nos documentos anteriores (analisados neste capítulo) continuam funcionando e são, em certa medida, retomados PNE, PEE e PME.

### 3 OS PLANOS NACIONAL, ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: ENTRE RETOMADAS E RECONFIGURAÇÕES

Afirmamos, no capítulo anterior, que, antes de analisarmos o *corpus* principal deste trabalho – no caso, os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação e sua circulação –, necessitávamos analisar os documentos cujas publicações são anteriores às dos referidos documentos. Isso porque, se, como dissemos na introdução deste trabalho, defendemos, com base em Fonseca-Silva, que os documentos educacionais funcionam como **lugares de memória discursiva**<sup>14</sup>, pois “indicam, difundem, sedimentam e legitimam” (FONSECA-SILVA, (2007, p. 33) saberes de uma sociedade acerca de determinadas questões, foi necessário analisar esses documentos anteriores para verificar quais efeitos de sentido sobre gênero e sexualidade deles emergem e como os mesmos são retomados nos/pelos Planos que passamos a analisar neste capítulo.

Neste capítulo, concentramos nossa atenção no funcionamento discursivo do Plano Nacional de Educação e, subsequentemente, dos Planos Estaduais e Planos Municipais de Educação. Trata-se, mais especificamente, de verificar como esses documentos do campo educacional, em especial os PNE, PEE e PME, operam como lugares de memória discursiva (FONSECA-SILVA, 2007), analisando quais memórias são retomadas dos documentos anteriormente aprovados, quais são reconfiguradas, além de quais discursos, no sentido pecheutiano do termo, são materializados nos documentos mais atuais, os PNE, PEE e PME. Entendemos que a constituição dos PNE, PEE e PME se deu a partir de efeitos de sentido e de memórias que já estavam funcionando em um *já-lá*, no interdiscurso<sup>15</sup>, antes mesmo de sua emergência, uma vez que discursos estão sempre em relação. Vale salientar, ainda, que este *já-dito* não diz respeito apenas ao que encontramos materializado nos materiais que analisamos no segundo capítulo, mas trata-se de discursos que encontramos materializados nos documentos

---

<sup>14</sup> A noção de **lugar de memória discursiva** é cunhada por Fonseca-Silva (2007), para funcionar no quadro teórico da Análise do Discurso, a partir do deslocamento das noções de **lugar de memória** (HALBWACHS, 1925, 1950; NORA, 1984), **domínio de memória** (FOUCAULT, 1969) e **memória discursiva** (COURTINE, 1981, 1994). Retomaremos a discussão sobre esse conceito mais detidamente no subtópico seguinte.

<sup>15</sup> Dentro do quadro teórico da Análise do Discurso, a noção de interdiscurso é bastante variada. Para Orlandi ([1999] 2015), memória discursiva e interdiscurso são tomados como sinônimos, dizendo respeito a tudo que o que já foi dito e que é condição para que o que está sendo dito agora signifique. Para Pêcheux (2014b), o interdiscurso está no cerne da discursividade e se manifesta por duas formas: pelos pré-construídos, o “*já-lá*”, anterior ao enunciado; e pelo discurso transversal. Para Courtine ([1981] 2014, p. 106), interdiscurso e intradiscurso estão em relação no efeito discursivo: enquanto o primeiro diz respeito ao “tempo longo de uma memória”, o segundo diz do “tempo curto da atualidade de uma enunciação”.

de educação anteriores aos PNE, PEE e PME, justamente porque fazem parte da constituição de certa memória discursiva que está presente em várias outras materialidades. Como exemplo desse funcionamento, citamos a concepção de sexo e de sexualidade fundamentada no biologismo. Tal concepção emerge, como vimos no segundo capítulo, nos documentos educacionais anteriores àqueles que iremos analisar neste capítulo, mas também em outros textos, de outras esferas sociais, como a médico-científica, a filosófica e a religiosa. Portanto, não defendemos que essa memória “surge” nos documentos analisados no segundo capítulo e é retomada e/ou reconfigurada nos PNE, PEE e PME. Defendemos que se trata de um jogo entre memória e atualidade, que se reconfigura em cada um dos documentos analisados, tanto nos anteriores aos PNE, PEE e PME quanto nestes últimos.

No subtópico seguinte, apresentamos as noções teóricas que serão mobilizadas nas análises deste capítulo, especificamente o conceito de memória discursiva (COURTINE [1981] 2014) e o de lugares de memória discursiva (FONSECA-SILVA, 2007).

### 3.1 Sobre memória discursiva e lugares de memória discursiva

Em um de seus últimos trabalhos, o qual marca a emergência do que mais tarde o próprio Pêcheux ([1983c] 2014a) chamará de AD-3 ou terceira fase da Análise de Discurso, Pêcheux ([1983a] 2015) propõe analisar o discurso como estrutura e como acontecimento, sendo o acontecimento o ponto de convergência entre uma memória e uma atualidade. Ao propor essa reconfiguração à noção de discurso, o autor incorpora à teoria da AD a noção de **memória discursiva**, emprestada de Courtine ([1981] 2014).

Ao revisitar Foucault ([1969] 2014), Courtine ([1981] 2014, p. 105-106) propõe que o conceito de memória discursiva nada tem a ver com características cognitivas, mas “diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (grifos do autor). Em termos próprios à AD, dizemos que a memória é onde emergem os implícitos, os pré-construídos (PÊCHEUX, [1983b] 1999); os ditos “ausentes por sua presença” (PÊCHEUX, [1983b] 1999, p. 52). Entretanto, Pêcheux ([1983b], 1999), esclarece ainda que, no jogo de força da memória, a irrupção do acontecimento pode manter a regularização ou causar desregularização a essa rede de implícitos.

Vale salientar que, segundo o que defende Indursky (2011), antes de Courtine cunhar e fazer funcionar no quadro da Análise de Discurso a noção de memória discursiva, esta noção já era recorrente na AD desde os primeiros textos da referida disciplina. Ainda segundo a autora, “pensava-se sobre memória, mas sob outras designações, como, por exemplo, *repetição, pré-*

*construído, discurso transverso, interdiscurso*” (INDURSKY, 2011, p. 68 – grifos da autora). Logo, mesmo que se trate de funcionamentos discursivos próprios, eles estão, em alguma medida, relacionados à memória que se materializa no discurso.

Segundo Fonseca-Silva (2007), a noção de memória está presente em diversos campos, desde a mitologia grega até os estudos de Nora (1984). Em Halbwachs (1925), a memória é pensada a partir de quadros sociais, pois, para este autor, nossas lembranças individuais estão diretamente relacionadas a uma memória coletiva, uma vez que a lembrança de algo do passado só é possível a partir de memórias de outros indivíduos. Nora (1984) retoma Halbwachs para desenvolver o conceito de lugares de memória, acrescentando que a memória está em uma relação com a história e que os lugares de memória podem ser pensados sob os aspectos materiais, funcionais e simbólicos.

A partir das noções de memória discursiva, de domínio de memória<sup>16</sup> e de lugares de memória, Fonseca-Silva (2007, p. 19) cunha o conceito de **lugares de memória discursiva**, fundamentando-se na tese de que “toda e qualquer materialidade simbólica de significação funciona como lugar de memória discursiva”, porque o “simbólico investe os lugares de memória”. Em outras palavras, se para a AD qualquer materialidade é lugar de significação, então essas materialidades também são lugares onde funciona(m) certa(s) memória(s) discursiva(s).

Ao propor esse conceito, a autora analisa anúncios publicitários datados dos séculos XX e XXI, que materializam certos imaginários sobre a mulher e de onde emergem, ainda segundo a autora, sentidos sobre esses sujeitos. Esses sentidos que emergem dos anúncios “indicam, difundem, sedimentam e legitimam modos de pensar da sociedade na qual operam” (FONSECA-SILVA, 2007, p. 33).

Nessa perspectiva, propomos, aqui, analisar os documentos educacionais, especificamente os PNE, PEE e PME, verificando como os mesmos “indicam, difundem, sedimentam e legitimam” (FONSECA-SILVA, 2007, p. 33) saberes da sociedade sobre temáticas relacionadas ao gênero e à sexualidade. Trata-se, portanto, de verificar como tais documentos funcionam como lugares de memória discursiva.

---

<sup>16</sup> O domínio de memória, segundo Foucault ([1969] 2014), constitui-se como uma das quatro características do enunciado e corresponde aos enunciados que, não sendo mais admitidos nem discutidos, “estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica” (FOUCAULT, [1969] 2014, p. 69).

### 3.2 A emergência dos estudos de gênero no Ocidente

Louro (1997) relata que o uso do termo gênero, com o significado que conhecemos hoje, é relativamente recente. Segundo a autora, o conceito de gênero está relacionado ao movimento feminista e emerge nesse contexto a partir do século XX. Apesar de as lutas de mulheres em busca de direitos terem sido registradas em diversos momentos da história, como relata a autora, é somente na virada do século XIX para o XX que o movimento ganha forças e visibilidade com as manifestações pelo direito ao voto, além de outras reivindicações direcionadas às oportunidades de estudo, organização da família e acesso a certas profissões. Esse momento ficou conhecido, então, como sufragismo e corresponde à “primeira onda” feminista.

O conceito de gênero, contudo, emerge no que se convenciou chamar de “segunda onda” do movimento feminista, no qual o foco se volta para as construções teóricas. É neste momento que o conceito de gênero é engendrado e problematizado, e são obras como *O segundo sexo*, de Simone Beauvoir (1949), *Mística feminina*, de Betty Friedman (1971), e *Política sexual*, de Kate Millett (1970), que marcam esse momento de estudos.

A terceira onda, além de continuar e, em alguma medida, repensar algumas proposições da segunda onda – como a questão da feminilidade e das performances –, é marcada pela conquista dos direitos humanos das mulheres. Teles (2006) mostra que é somente na Conferência Mundial de Direitos Humanos, em 1993, que os direitos das mulheres são incluídos no que se considerava direitos humanos, momento em que a campanha mundial “Sem as mulheres os direitos não são humanos” ganha maior visibilidade, o que, ainda segundo a autora, corrobora com o fato de que os direitos humanos das mulheres é um tema novo.

Esta fase do feminismo, que se estende até os dias atuais, também passou a questionar a questão da performance de feminilidade e masculinidade. Butler ([1990] 2015) desponta como um dos nomes de maior destaque por seus estudos que pretendem dissociar as noções de sexo e gênero. Para a autora, a premissa de que o gênero decorre do sexo deve ser repensada para além dessa noção binária (sexo/gênero). Ela passa a pensar, então, no sexo não como uma categoria natural, mas também cultural e socialmente construída. Segundo a autora:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado; tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos (BUTLER, [1990] 2015, p. 27).

Deste modo, para a autora, diferentemente do que se pensava nas fases anteriores do feminismo, as características biológicas não determinam o “destino” social do sujeito; elas são, assim como o gênero, construtos sociais e não estão em relação de causa e efeito com o gênero. Em suas palavras “o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza” (BUTLER, [1990] 2015, p. 27).

A partir daí, a autora defende que o construto “gênero” é uma performance produzida, ou seja, uma ação que, por não estar atrelada ao sexo, se prolifera para além dos limites binários. Daí tratar-se de identidades de gênero. Butler propõe, então, pensar o gênero rompendo com as amarras do que ela chama de heterossexualidade compulsória, o que estenderia o sujeito do feminismo para além das mulheres, incluindo, também, lésbicas, transexuais e intersexuais.

Louro (2008) reforça que, assim como o gênero, a sexualidade é uma construção que se realiza ao longo da vida, em um processo contínuo, “através de inúmeras aprendizagens e práticas, [e que] insinua-se nas mais distintas situações, [...] empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (LOURO, 2008, p. 18). A família, a escola, a igreja, as instituições médicas, a mídia, as redes sociais são, em alguma medida, instâncias que desempenham importante papel nesse processo.

Neste trabalho, recorreremos aos estudos de gênero para verificar as condições de possibilidade que permitiram a emergência de discussões sobre gênero, sexualidade e sexo no campo educacional, especificamente nos documentos oficiais que auxiliam as práticas educacionais em todo o país.

### **3.3 Considerações sobre a emergência dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação**

Entre 2010 e 2014, vimos, no cenário político, a emergência de discussões sobre a criação de uma segunda versão do Plano Nacional de Educação, com nova duração decenal. Buscava-se um documento que sugerisse metas e estratégias para a educação nacional, do nível básico à pós-graduação, com nova validade de dez anos, neste caso, que vigorasse de 2014 a 2024.

Em um período de quatro anos tramitando entre o Senado e a Câmara dos Deputados, o texto da lei sofreu alterações em algumas de suas partes. A mais polêmica, talvez, diz respeito a uma das diretrizes contempladas pelo PNE, presente em um dos substitutivos apresentados pela Câmara em 2012, que diz: “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, **com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de**



**orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação”** (BRASIL, 2012 – grifos nossos).

O embate estendeu-se das plenárias à mídia digital, mobilizando discussões que puderam ser organizadas em duas linhas de interpretação concorrentes: i) de um lado, grupos que defendiam a retirada ou a não inclusão de termos como “gênero” e “sexualidade” nos documentos; e ii) de outro, grupos que prezavam pela permanência ou inclusão desses termos nos referidos documentos.

Nos comentários e discussões sobre a retirada ou a manutenção dos termos, nos planos, a expressão ideologia de gênero é bastante recorrente. Ela é enunciada dos dois lados, seja para afirmar a existência de um provável e emergente processo doutrinatório de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, seja para negar a existência de algo que poderia ser nomeado como ideologia de gênero.

Ao final da tramitação, em 2014, a diretriz acima citada e todas as metas e estratégias que faziam menção às questões de gênero e de sexualidade foram retiradas do documento final, o que fez com que a terceira diretriz, acima citada, recebesse nova redação, qual seja: “**superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”** (BRASIL, p. 2014 – grifamos).

A redação dessa diretriz passa por mudanças ao longo dos quase quatro anos de tramitação entre o Senado e a Câmara de Deputados, das quais mostramos, abaixo, três versões:

(i) **superação das desigualdades educacionais** (BRASIL, 2010, p. 1 – grifos nossos).

(ii) **superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual** (BRASIL, 2012, p. 89 – grifos nossos).

(iii) **Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação** (BRASIL, 2014, p. 1 – grifos nossos).

O excerto (i) é parte da primeira redação da diretriz, extraída do Projeto de Lei nº 8.035/10, que deu origem à Lei 13.005/14 (a Lei do PNE). Relata-se, nessa diretriz, a necessidade de superação das desigualdades educacionais. Nesse caso, mesmo que haja um pré-construído de que existem desigualdades educacionais, não se especifica quais sejam.

O excerto (ii) foi retirado de um dos substitutivos ao Projeto de Lei, datado de 2012 e apresentado pela Câmara de Deputados, assim como em (i), que é preciso superar as desigualdades educacionais, contudo, enfatiza-se, nesse caso, a promoção da igualdade racial,

regional, de gênero e de orientação sexual. Verificamos um pré-construído de que, se garantida aos estudantes a promoção da igualdade de raça, região, gênero e sexualidade, as desigualdades educacionais seriam superadas.

Já, o excerto (iii) mantém a menção às desigualdades educacionais, entretanto, a ênfase, agora, é na “promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Ocorre, dessa forma, um deslizamento de sentido em relação ao excerto (ii), já que, se em (ii) a superação das desigualdades educacionais engloba a “ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”; em (iii), essa superação abrange a “promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação”.

Há, portanto, nesse percurso de redação da terceira diretriz do PNE, sentidos que se vinculam a discursos segundo os quais as questões de gênero, assim como as de sexualidade, devem ser tratadas de forma análoga a quaisquer outras relacionadas às “minorias” sociais.

Nos Planos Estaduais e Municipais de Educação, documentos escritos/readequados a partir do documento maior (o PNE), essa diretriz também vai se modificando, aparecendo ora semelhante à redação final do PNE ora alterada<sup>17</sup>. Vejamos alguns exemplos:

(iv) **redução** das desigualdades educacionais no Estado com a **promoção da inclusão e ampliação das oportunidades**, com ênfase no **combate** a todas as formas de discriminação (ACRE, 2015, p. 1 – grifos nossos).

(v) superação das desigualdades educacionais, com ênfase no **desenvolvimento integral do sujeito**, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BAHIA, 2016, p. 1 – grifos nossos).

(vi) **redução** das desigualdades educacionais, **elevando o nível de escolaridade da população adulta e erradicando o analfabetismo** como forma de garantir o contínuo acesso aos níveis mais elevados da escolaridade a todos os cidadãos do município de Rio Branco (RIO BRANCO, 2015, p. 1 – grifos nossos).

(vii) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania **e da igualdade racial**, visando à erradicação de todas as formas de discriminação (BELÉM, 2015, p. 1 – grifos nossos).

---

<sup>17</sup> Os planos que não aparecem nessa série de excertos foram excluídos da seleção por apresentarem a mesma redação de algum excerto já citado. Dos 25 PEEs aprovados, 20 possuem a mesma redação da diretriz presente no Plano Nacional. O PEE do Maranhão retoma um dos princípios da LDB, qual seja: “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Já o PEE do Rio Grande do Norte não possui nenhuma redação próxima da diretriz em questão. O PEE do Mato Grosso não possui diretrizes, somente metas e estratégias. Em relação aos PMEs, dos 26 selecionados para análise, 17 possuem redação igual à do PNE. Já Porto Velho (RO) mantém a redação do Projeto de Lei, e Boa Vista (RR) não possui nenhuma diretriz sobre as desigualdades educacionais.

(viii) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania, **na erradicação da discriminação educacional e do analfabetismo** (PALMAS, 2016, p. 5 – grifos nossos).

(ix) superação das desigualdades educacionais com ênfase na **promoção das igualdades racial e regional** (SALVADOR, 2016, p. 1 – grifos nossos).

(x) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania, **de valores da família** e na superação de todas as formas de discriminação (CURITIBA, 2015, p. 2 – grifos nossos).

(xi) Produzir, tratar e disseminar anualmente informações desagregadas e cruzadas sobre as **desigualdades educacionais (renda, sexo, raça, etnia, campo/cidade, regiões do país, deficiências, idade, etc)**, por meio da UPE<sup>18</sup>, em articulação com outros institutos de pesquisa governamentais, universidades e organizações da sociedade civil, visando captar as mudanças e permanências na realidade social e os impactos das políticas educacionais (PERNAMBUCO, 2015, p. 4 – grifos nossos).

Nos excertos (iv) a (xii), assim como nos três primeiros excertos acima destacados, relata-se a superação de desigualdades educacionais. No primeiro, (iv), entretanto, fala-se em reduzir essas desigualdades, e não em superá-las, como vimos em seis (06) dos onze (11) excertos. O efeito de sentido produzido, desta forma, é de que as desigualdades educacionais, como ocorre em relação à meta do PEE/Acre, serão reduzidas, isto é, não terão um fim, mas serão diminuídas. Ainda segundo esse trecho, essas desigualdades serão reduzidas com a promoção da cidadania e a ampliação das oportunidades.

Em (v), lemos, assim como nos excertos de (i) a (iii), que se busca a superação das desigualdades educacionais. Contudo, a ênfase é dada ao “desenvolvimento integral do sujeito”. Portanto, o efeito de sentido é de que, se for conferida ênfase ao desenvolvimento integral do sujeito, as desigualdades educacionais poderão ser superadas. Esse sentido está atravessado pelo discurso de educação integral, proposta que busca transformar a educação em um projeto que garanta a formação do aluno em todas as suas perspectivas – emocional, física, intelectual, social e cultural.

No excerto (vi), assim como em (iv), fala-se em reduzir as desigualdades educacionais. O PME/Rio Branco, por exemplo, mostra que pretende elevar o nível de escolaridade da população adulta e erradicar o analfabetismo para que haja redução dessas desigualdades.

O PME/Belém, (vii), propõe-se a superar as desigualdades educacionais, dando ênfase à promoção da cidadania e à igualdade racial. Já o PME/Palmas, (viii), indica que enfatizará a promoção da cidadania, bem como a erradicação da discriminação educacional e do

---

<sup>18</sup> Sigla para Universidade Estadual de Pernambuco.

analfabetismo. O PME/Salvador, (ix), superará as desigualdades educacionais por meio da ênfase na promoção das igualdades racial e regional.

Mais adiante, em (x), além da promoção à cidadania, adicionou-se a promoção aos valores da família e propõe-se a superação de todas as formas de discriminação. Verificamos, ainda neste excerto, que a preposição *de* mais o artigo definido *a* em *valores da família* aponta para um pré-construído segundo o qual existe um modelo de família, cujos valores devem ser promovidos.

O excerto (xii) indica que existe uma necessidade de produzir, tratar e disseminar informações sobre as desigualdades educacionais. Entretanto, diferentemente dos excertos anteriores, essas desigualdades tratam de renda, sexo, raça, etnia, campo/cidade, regiões do país, deficiências, idade etc. Verificamos, então, que o sentido de desigualdades educacionais desliza, passando a tratar de questões de renda, sexo, raça, etnia, campo/cidade, regiões do país, deficiências e idade.

Ainda sobre o excerto (xii), observamos que há a retomada de um efeito de sentido muito recorrente nos documentos anteriores ao PNE. Aqui, *sexo* é substituído por *gênero* para falar das desigualdades educacionais, mesmo que as condições de possibilidade apontem para a recorrência dos estudos de gênero, que, como mostra Louro (1997), emergem na década de 1960, na chamada “segunda onda feminista”, para denunciar a invisibilidade das mulheres nos espaços públicos, inclusive como sujeito da ciência. Esses estudos mostram-se presentes nos primeiros documentos educacionais pós-ditadura militar, como mostramos no capítulo anterior, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em todos esses excertos, identificamos como os sentidos para a superação ou redução das desigualdades educacionais vão deslizando e tornando-se outros, como afirma Pêcheux ([1983a] 2015), sobre a movimentação dos sentidos e a possibilidade de os enunciados sempre se transformarem em outros. Esse discurso sobre desigualdades educacionais que atravessa os textos dos PNE, PEE e PME, como mostra Arroyo (2010), perpassam todas as políticas públicas para a educação, mesmo que, em momentos distintos, as ênfases nas desigualdades sejam modificadas. Segundo o referido autor, em algum momento, o foco se estabelece no analfabetismo, nas evasões, nos baixos níveis de escolarização, nas defasagens e nas repetências. Contudo, na década de 1990, a atenção se volta às desigualdades de acesso e de permanência. Nos PNE, PEE, PME, essa memória sobre a superação de desigualdades refletidas na educação é retomada, mas passando a considerar também, para que haja superação ou redução dessas desigualdades, questões de raça, sexo, renda, região etc.

No subtópico seguinte, analisamos os PNE, PEE e PME especificamente quando tratam das questões de gênero e de sexualidade. Apesar de, como vimos neste subtópico, muitos documentos, estaduais ou municipais, terem suprimido o uso de termos como “gênero” e “sexualidade”, verificamos que as questões de gênero e de sexualidade aparecem em todos eles, mesmo que implicitamente.

### **3.4 Entre retomadas e reconfigurações: os documentos de educação como lugares de memória discursiva**

Ao analisarmos, no capítulo dois, os excertos retirados dos documentos educacionais anteriores ao PNE, dividimos o *corpus* em séries temáticas. Neste capítulo, selecionamos 24 (vinte e quatro) excertos retirados dos PNE, PEE<sup>19</sup> e PME para verificar o funcionamento discursivo que neles se opera. Verificamos, mais especificamente, quais são os efeitos de sentido materializados nos documentos, quais memórias são retomadas e quais são reconfiguradas, em relação aos documentos anteriores, analisados no capítulo anterior, e também a outros elementos, que mesmo não estando presente nos documentos anteriores, fazem parte da memória que permite a “leitura” dos PNE, PEE e PME, já que, como afirma Pêcheux, memória discursiva é a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHUEX, [1983c] 1999, p. 52).

Na primeira série, abaixo organizada em dois (2) excertos, indicamos como as questões de gênero e de sexualidade aparecem citadas junto a outros temas:

(1a) Elaborar e distribuir, em parceria com os órgãos competentes, material didático para educadores(as), estudantes e pais e/ou responsáveis sobre: **direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/AIDS, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero orientação sexual e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais** (PARÁ, 2015, p. 21 – grifos nossos).

(1b) Garantir o acesso e condições para permanência de **pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, negros, indígenas, quilombolas, povos do campo, das**

---

<sup>19</sup> Vale salientar que até o momento de construção deste trabalho, os Planos Estaduais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro não foram aprovados. Apesar de o texto do PNE determinar que estados, municípios e o distrito federal devessem aprovar seus planos em até um ano após a aprovação da Lei 13.005/14 (a Lei do PNE), algumas regiões se estenderam na criação e sanção de seus documentos e, como dissemos, Minas Gerais e Rio de Janeiro ainda estão nesse processo. Esses dados foram retirados do site *PNE em Movimento*, página criada pelo Ministério da Educação para acompanhar o processo de criação de todos os Planos Estaduais e Planos Municipais do país, além de disponibilizar uma versão digital de cada documento.

**águas, das florestas, das comunidades tradicionais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais** no Ensino Fundamental (MARANHÃO, 2014, p. 17 – grifos nossos).

No excerto (1a), o documento apresenta a necessidade de elaborar e distribuir entre profissionais da educação, estudantes e pais, um material didático que contemple temas como direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, considerando uma possível conexão com as questões de gênero, orientação sexual e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais. O efeito de sentido produzido aqui é de que todas essas questões estão relacionadas à necessidade de se criar um material didático específico, sob o implícito de que esse material, direcionado a educadores, estudantes e pais, não existe e que, por isso, é preciso ser criado e distribuído.

Ainda no excerto sob análise, identificamos um implícito de que direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas estão em interface, isto é, possuem uma relação com as questões de gênero, orientação sexual e sexualidade, questões étnico raciais e geracionais. Funciona, aqui, uma memória que é retomada de já-ditos do interdiscurso, e que está materializada também nos documentos educacionais anteriores, por exemplo, os PCNs, a respeito da relação entre sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, especificamente, a Aids.

Em (1b), lemos que é preciso garantir acesso e condições de permanência para alguns segmentos no Ensino Fundamental. Dentre eles, estão pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, negros, indígenas, quilombolas, povos do campo, das águas, das florestas, das comunidades tradicionais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Identificamos, aqui, um pré-construído de que os grupos citados têm problemas para permanecerem ou terem acesso ao Ensino Fundamental.

É interessante notar como gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais aparecem listados, o que aponta para certa memória que retornou reconfigurada dos documentos educacionais anteriores<sup>20</sup>, os quais, como vimos, englobavam todos esses sujeitos por meio de nomeações menos específicas (por exemplo, “grupos historicamente excluídos”, “múltiplos sujeitos”, “diferenças”). Isso só é possível porque as condições históricas apontam para a

---

<sup>20</sup> Importante ressaltar que essa memória não retorna apenas nos documentos educacionais. Como sugere a teoria da AD, uma memória só se materializa porque está circulando na sociedade alhures.

existência de grupos do segmento LGBTQ+<sup>21</sup>, exigindo seus direitos como a criação de, por exemplo, políticas afirmativas.

Na segunda série, organizada em seis excertos, os sentidos de gênero, sexualidade e sexo retomam um discurso do biologismo, como vimos no capítulo anterior. Vejamos:

(2a) Propiciar, em regime de colaboração entre União, Estados e municípios, por meio das IES, a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, instrumentalizando-os para desenvolvimento de ações pedagógicas específicas, bem como aprimoramento da formação para a diversidade étnica sobre questões culturais, ambientais, combate à discriminação, ao preconceito e à violência, bem como a educação que efetive o **respeito entre homens e mulheres**, respeitando as especificidades da faixa etária (PARANÁ, 2015, p. 64 – grifos nossos).

(2b) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à sustentabilidade socioambiental, com direito à **identidade biológica (do homem e da mulher)** (CURITIBA, 2015, p. 1-2 – grifos nossos).

(2c) divulgar os dados coletados e analisados por escolas, estruturas gerenciais das secretarias estadual e municipal de Educação e pelo MEC, de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de **equidade para homens e mulheres** de diferentes raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas (BELO HORIZONTE, 2016, p. 11 – grifos nossos).

(2d) reduzir as desigualdades étnico-raciais, regionais, fomentar o **respeito entre homens e mulheres** no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (PARANÁ, 2015, p. 89 – grifos nossos).

(2e) promover a Educação Infantil, inclusive em orfanatos, hospitais, casas lares e presídios, para todas as crianças, independentemente de sua origem familiar, **sexo**, classe social, etnia e credo religioso (SALVADOR, 2016, p. 2 – grifos nossos).

(2f) fomentar e fortalecer a educação em tempo integral, comunitária e inclusiva, substanciada em demandas educativas da comunidade escolar e da escola em si e fundamentada em uma proposta de atendimento irrestrito ao público escolar, pautada pelo respeito integral às **diferenças de sexo**, raça, etnia, aptidão física e cognitiva, religião e condição socioeconômica (BELO HORIZONTE, 2016, p. 9 – grifos nossos).

De (2a) a (2f), identificamos o mesmo processo de retomada de uma memória que funciona anteriormente, mas que está, também, materializada nos documentos educacionais anteriores ao PNE. Em (2a), o documento trata da necessidade de se oferecer cursos de

---

<sup>21</sup> Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênero, *Queer* e demais identidades sexuais e de gênero que fogem ao padrão heteronormativo e da cisgeneridade.

formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, para aprimoramento no tratamento de questões relacionadas à diversidade étnica, discriminação, preconceito e violência e em uma educação que “efetive o respeito entre homens e mulheres”. Aqui, a memória é retomada, pois continua a se tratar de homens e mulheres, sempre relacionado ao discurso da biologia.

No excerto seguinte, (2b), uma das estratégias propostas para o PME/Curitiba é promover princípios de respeito aos direitos humanos, incluindo a diversidade cultural, a sustentabilidade socioambiental, garantindo o direito ao que é chamado de “identidade biológica”, enfatizando que se trata da identidade biológica do homem e da mulher. Novamente, assim como em (2a), o documento discute a relação entre homem e mulher sob uma perspectiva biológica, retomando uma memória produzida antes, nos documentos educacionais anteriores, cujos sentidos para gênero, sexo e sexualidade estavam bastante relacionados ao discurso da biologia, sobre ser mulher e ser homem.

Os excertos (2c) e (2d) tratam de equidade e respeito entre homens e mulheres. Em (2c), a estratégia gira em torno da necessidade de colaborar com debates e com a criação de políticas públicas voltadas para equidade para homens e mulheres.

Em (2e) e (2f), o foco é nas diferenças de sexo. No primeiro, (2e), o PEE/Paraná propõe promover a Educação Infantil para todas as crianças, independentemente de sua origem familiar, sexo, classe social, etnia e credo religioso. Já no segundo, (2f), o objetivo da estratégia presente no PME/Belo Horizonte é o de fomentar e fortalecer a educação inclusiva e comunitária, que seja pautada pelo respeito integral às diferenças de sexo, raça, etnia, aptidão física e cognitiva, religião e condição socioeconômica.

Em todos os excertos acima descritos, a garantia de direitos nas políticas públicas educacionais fundamenta-se, sobretudo, na característica biológica e, conseqüentemente, no binarismo homem/mulher. Esse discurso naturaliza as características físicas para legitimar formas de ser homem ou mulher e de estabelecer comportamentos supostamente esperados socialmente.

Ainda analisando o funcionamento discursivo dos documentos do PEE e PME na relação com as questões de gênero, organizamos uma terceira série. Nesta, alguns efeitos de sentido foram reconfigurados e outros retomados dos documentos anteriores.

(3a) Incluir nos **formulários de matrícula** quesitos de pertencimento tais como: **grupo etnicorracial, religiosidade e identidade de gênero**, a partir da maioridade civil (AMAPÁ, 2015, p. 33 – grifos nossos).



(3b) propor e garantir medidas que assegurem às **pessoas travestis e às pessoas transexuais o direito de terem os seus nomes sociais acrescentados aos documentos oficiais**, como o diário de classe, das instituições do Município de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 2015, p. 52 – grifos nossos).

(3c) Adotar medidas administrativas, pedagógicas e organizacionais necessárias para garantir ao estudante o acesso e a permanência na escola **sem discriminação por motivo de identidade de gênero e orientação sexual** (MATO GROSSO, 2014, p. 21 – grifos nossos).

(3d) implementar ações de orientação e informação que assegurem o **tratamento não diferenciado** aos estudantes, funcionários e profissionais da educação, por **motivo de orientação sexual ou identidade de gênero**, a fim de evitar a evasão (CAMPO GRANDE, 2015, p. 33 – grifos nossos).

(3e) contribuir para a efetivação de uma educação antirracista, **não homo/lesbo/transfóbica, não sexista** e não discriminatória, levando-se em conta as legislações pertinentes e vigentes (PORTO ALEGRE, 2015, p. 51 – grifos nossos).

Em (3a), a estratégia estabelecida no/pelo documento propõe que quesitos como grupo etnicorracial, religiosidade e identidade de gênero sejam incluídos em formulários de matrícula. Já em (3b), pretende garantir que pessoas travestis e pessoas transexuais tenham o direito de acrescentar seus nomes sociais em documentos oficiais. A discussão sobre nomes sociais remete a um pré-construído de que essas questões, tidas como direitos de pessoas transexuais, travestis e transgêneros, não faziam parte dos debates ocorridos nos espaços educacionais. Novamente, esse efeito só é possível em razão das condições de possibilidade em que esses documentos apareceram. Como mostram Alves e Moreira (2013), a luta pelos direitos de segmentos socialmente marginalizados, como gays, lésbicas, mulheres, pessoas transgênero, já se estende desde a década de 1980 e vem ganhando força e respaldo em documentos jurídicos.

A questão do nome social, por exemplo, passou a ser uma reivindicação dessas lutas. Em 28 de abril de 2016, após anos de lutas desses segmentos, foi promulgado o Decreto nº 8.727, que “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2016). Apesar de esse decreto datar de 2016, outras políticas públicas em relação a esta questão estão sendo garantidas por textos oficiais, como por exemplo, a Resolução CME/BH Nº 002/2008, do Conselho Nacional de Educação de Belo Horizonte, que determinou, a partir de 2008, o uso do nome social, entre parênteses, de alunas(os) travestis e transexuais, nos documentos internos das escolas.

Nos três últimos excertos desta série, (3c), (3d) e (3e), destaca-se o combate à discriminação, ao tratamento diferenciado e à fobia às diferenças sexuais e de gênero. Em (3c),

o PEE/Mato Grosso se propõe a adotar medidas para garantir que o estudante tenha acesso e permaneça na escola, sem que haja discriminação por sua identidade de gênero ou sua orientação sexual. Já no PME/Campo Grande, (3d), a meta é assegurar, por meio de ações de orientação e informação, que não haja tratamento diferenciado a estudantes, funcionários e profissionais da educação, em razão de orientação sexual ou identidade de gênero. E, por fim, em (3e), o PME/Porto Alegre pretende contribuir para que seja efetivada uma educação antirracista, não homo/lesbo/transfóbica e não sexista.

Em todos os excertos acima descritos, há a materialização de uma memória, acerca das discriminações a certos segmentos sociais, que aparece reconfigurada. Se nos documentos anteriores, as questões de violência, discriminação e desrespeito às identidades de gênero e de orientações sexuais – que, na verdade, aparecem na forma de diferenças de gênero e de sexo – aparecem sempre ligadas a outros tipos de discriminação, violência e desrespeito ou são englobadas em expressões mais gerais (por exemplo, “toda forma de discriminação”, “quaisquer formas de discriminação”, “todas as formas de intolerância”), na regularidade dos PEE e PME, elas são pontuadas de forma mais específica, citando-se, até mesmo, o léxico usado para caracterizar a violência sofrida por homens homossexuais (homofobia), lésbicas (lesbofobia) e pessoas transgênero, transexuais e travestis (transfobia).

Ainda analisando os Planos Estaduais e Planos Municipais de Educação, selecionamos, abaixo, uma série de excertos cujo tema é diversidade. Verificamos, nos referidos documentos, uma regularidade que aponta para a relação de sentido entre as questões de gênero e de sexualidade com as questões de diversidade. Vejamos:

(4a) Institucionalizar todas as **políticas públicas da diversidade (garantia de direitos aos/as negros/as, indígenas, mulheres, pessoas do segmento LGBTTT e outros)**, direito ambientais, justiça fiscal e arte e cultura na escola nos Projetos Político-pedagógicos das escolas estaduais (MARANHÃO, 2014, p. 20 – grifos nossos).

(4b) Institucionalizar todas as políticas públicas da **diversidade (garantia de direitos aos/as negros/as, indígenas, ribeirinhos, comunidades remanescentes de quilombos, atingidos por barragens e fenômenos naturais, mulheres, pessoas do segmento LGBTTT e outros)**, direitos ambientais e arte e cultura na escola nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas estaduais, no que couber, e acordo com o diagnóstico da comunidade (RONDÔNIA, 2015, p. 103 – grifos nossos).

(4c) Constituir nas Secretarias de Educação Equipes/Núcleos/Gerência responsáveis por encaminhar questões sobre educação das relações étnico-raciais, financiando a publicação de material pedagógico para todas as escolas que contemple as **diversidades étnico-racial, gêneros e cultural**, com a

participação dos profissionais da educação, entidades civis e organizadas (RONDÔNIA, 2015, p. 102 – grifos nossos).

(4d) Oferecer formação continuada aos profissionais da educação pública e privada referente a **gênero, sexualidade e orientação sexual, dentro do segmento diversidade**, visando o **enfrentamento do sexismo e da homofobia/lesbofobia/transfobia** na perspectiva dos direitos humanos (MATO GROSSO, 2014, p. 25 – grifos nossos).

(4e) Assegurar espaços lúdicos de interatividade considerando a **diversidade étnica, de gênero e sócio cultural** tais como: brinquedoteca, ludoteca, bibliotecas infantis e parques infantis (MARANHÃO, 2014, p. 15 – grifos nossos).

(4f) Garantir acesso à Educação Profissional técnica de nível Médio, aos **grupos caracterizados pela diversidade sexual e de gênero**, bem como às populações do campo, comunidades indígenas, negras, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, e de assentamentos (AMAPÁ, 2015, p. 10 – grifos nossos).

(4g) A superação da baixa escolaridade dos jovens e adultos é um desafio para o poder público, no sentido de buscar estratégias e implantar políticas que considerem suas **diversidades cultural, racial, étnica, de gênero**, inclusão e a oferta da EJA para os privados de liberdade e para o público das Medidas Socioeducativas e a inclusão dentro de outras necessidades especiais (PARAÍBA, 2015, p. 13 – grifos nossos).

(4h) Na sua elaboração, este PDE-DF preserva a visão sistêmica da educação, buscando articular as políticas educacionais com as outras áreas de atendimento e formação dos cidadãos (cultural, social e política), tendo em vista contemplar, além dos quatro eixos indicados acima: c) **o respeito às diversidades étnica, cultural, sexual e de gênero** (BRASÍLIA, 2015, p. 15 – grifos nossos).

(4i) O exercício do princípio formador criativo do trabalho na **diversidade** de idade, **de sexualidade**, de religião, das relações étnico-raciais, do meio ambiente, do meio urbano, do campo, de pessoas com deficiência, de pessoas em vulnerabilidade social e do sistema prisional (BRASÍLIA, 2015, p. 27 – grifos nossos).

Em (4a) e (4b), vemos a materialização de um discurso segundo o qual se faz necessário institucionalizar todas as políticas públicas de diversidade. Essa diversidade consiste, segundo o excerto (4a), na garantia de direitos aos/às negros/as, indígenas, ribeirinhos/nhas, comunidades remanescentes de quilombos, atingidos por barragens e fenômenos naturais, mulheres, pessoas do segmento LGBT e outros. Já o PEE/Rondônia, (4b), trata da institucionalização das políticas públicas da diversidade, incluindo ribeirinhos, comunidades remanescentes de quilombos, atingidos por barragens e fenômenos naturais. O efeito de sentido materializado é de que respeitar a diversidade é garantir direitos a esses sujeitos.

Enquanto em (4c), o documento trata de diversidades étnico-racial, gêneros e cultural, no excerto (4d), vemos que uma das estratégias do PEE/Mato Grosso é oferecer formação continuada aos profissionais da educação pública e privada, no que se refere a questões como gênero, sexualidade e orientação sexual, considerando a diversidade, o que implicará em enfrentar o sexismo e a homofobia/lesbofobia/transfobia. Verificamos um pré-construído segundo o qual, se é necessário oferecer cursos para esses profissionais sobre as questões já citadas, é porque essa prática ainda não era recorrente ou não existia na educação brasileira.

Nos excertos (4e), (4g) e (4h), a diversidade diz respeito à étnica, ao gênero, à cultura. Em (4i), o sentido de diversidade desliza para as características “de idade, de sexualidade, de religião, das relações étnico-raciais, do meio ambiente, do meio urbano, do campo, de pessoas com deficiência, de pessoas em vulnerabilidade social e do sistema prisional”. Já, em (4f), são caracterizados como pertencentes a uma diversidade, especificamente, os grupos de gênero e de sexualidade.

Todos os documentos educacionais anteriores, analisados no capítulo dois, com exceção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, tratavam de questões de gênero e de sexualidade como questões de diferença e relacionavam os sujeitos dos gêneros e os das sexualidades como “grupos historicamente excluídos”, “grupos socialmente excluídos”, “múltiplos sujeitos”, sempre na relação com as diferenças. No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, entretanto, esse aspecto da diversidade, na relação com os gêneros e as sexualidades, começa a ser ensaiado.

Se, nos documentos anteriores, as questões de gênero e de sexualidade (e outras temáticas, por exemplo, de raça, etnia, religião, região) materializavam sentidos que as relacionavam ao aspecto da diferença ou da exclusão (sociohistoricamente marcada), nos Planos Estaduais e Municipais (e, mesmo que timidamente, no texto das DCNEB, cuja publicação data de 2013), essas questões estão em relação com a diversidade. Ocorre, então, um deslizamento de sentido, no sentido pecheutiano do termo, em que os sentidos de gênero e de sexualidade passam a se referir ao aspecto da diversidade (mesmo que essa diversidade se estenda para outras temáticas, como mostramos acima).

Na última série que organizamos a partir de regularidades materializadas nos PEE e PME, mostramos como gênero e sexualidade aparecem sob um novo viés, produzindo sentidos que não são vistos nos documentos educacionais anteriores, uma vez que as condições de possibilidade desses discursos se relacionam com os debates acerca do tratamento de gênero e de sexualidade na educação, sobre os quais falamos no tópico 3.1. Nesse sentido, vejamos os excertos abaixo selecionados:

(5a) Assegurar **avaliação prévia e específica do material escolar**, voltado para crianças e adolescentes, **no mínimo**, nos seguintes itens: **racismo, preconceito, discriminação e orientação sexual** (CEARÁ, 2016, p. 8 – grifos nossos).

(5b) A promoção da cidadania e dos **princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade não poderá se sobrepor ao direito dos pais à formação moral de seus filhos nem interferir nos princípios e valores adotados no ambiente familiar**, conforme assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos, pelo Código Civil brasileiro e pela Constituição Federal de 1988 (BELO HORIZONTE, 2016, p. 1 – grifos nossos).

(5c) Assegurar no prazo de dois (2) anos a criação, a implementação, o desenvolvimento e a execução de um plano municipal, construído em conjunto com a sociedade civil, alunos e pais, de prevenção e enfrentamento de desigualdades étnico-raciais, às violências (domésticas/intrafamiliar, institucional e de trabalho infantil inadequado), **o justo respeito às diversidades (entre os sexos, sujeitos que sofrem racismo, sujeitos em sistemas correccionais ou detentos, sujeitos em situação de risco, extrema pobreza, população de rua, refugiados e migrante), a defesa aos direitos humanos (desde a concepção à morte natural), sem viés ideológico** e com um **maior envolvimento dos pais**, com vistas a garantir condições mais equânimes de acesso, permanência e sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições educacionais públicas e privadas, resguardada a liberdade de consciência e de valores, no município de Curitiba (CURITIBA, 2015, p. 51 – grifos nossos).

(5d) Impede, sob quaisquer pretextos, a **utilização de ideologia de gênero** na educação estadual (CEARÁ, 2016, p. 1 – grifos nossos).

Em (5a), vemos a emergência de um discurso segundo o qual é preciso assegurar uma avaliação prévia do material didático entregue a crianças e adolescentes, no que diz respeito a temas como racismo, preconceito, discriminação e orientação sexual. O efeito de sentido produzido é de que essas temáticas oferecem certo risco à educação de crianças e adolescentes e que, por isso, é preciso que os livros sejam avaliados.

A estratégia do PME/Belo Horizonte, excerto (5b), propõe que ações como a promoção da cidadania e dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade não devam ser priorizadas em relação à formação moral que cabe às famílias. Isso produz um efeito de sentido de que os direitos dos pais em relação à formação moral de seus filhos estão sendo colocados em segundo plano quando o Estado propõe ações que promovem cidadania e respeito aos direitos humanos e à diversidade. Tal argumentação coaduna com o pré-construído de que a formação moral dos pais e os princípios que regem as famílias devem ser colocados em primeiro plano.

Verificamos, ainda neste excerto, outro efeito de sentido que se relaciona com aquele citado acima. Vimos, na série de excertos anterior, que a diversidade está em relação com as questões de gênero e de sexualidade (bem como, com as questões éticas, culturais, sociais), portanto, o efeito de sentido é de que a promoção e o respeito à diversidade, isto é, a mulheres, homens, negros, sujeitos do segmento LGBT etc., não devem ir de encontro aos princípios morais particulares/familiares.

Em (5c), o PME/Curitiba objetiva garantir o “justo respeito às diversidades” e “a defesa aos direitos humanos”, “sem viés ideológico”. Essas diversidades dizem respeito àquelas “entre os sexos, sujeitos que sofrem racismo, sujeitos em sistemas correccionais ou detentos, sujeitos em situação de risco, extrema pobreza, população de rua, refugiados e migrantes”. Novamente, assim como acontece em (5b), a diversidade (a qual inclui as questões de gênero e de sexualidade, como vimos na série 4) deve ser garantida e respeitada sem que haja interferências ideológicas. Aqui, o termo interferência ideológica encontra-se em relação parafrástica com a expressão ideologia de gênero, presente em 5d, e que analisaremos melhor no próximo capítulo.

Por fim, no excerto (5d), vemos que uma das estratégias do PEE em questão é impedir que haja utilização na educação estadual do que é nomeado, no referido documento, de ideologia de gênero. Aqui, há um pré-construído de que existe uma provável ideologia de gênero, vista como uma ameaça à educação, e, por isso mesmo, é necessário, ainda segundo os dois últimos excertos (5c e 5d) impedir que tal ideologia seja utilizada nos espaços educacionais.

Esses efeitos de sentido só são possíveis porque, no período de criação e aprovação do Plano Nacional de Educação e, subsequentemente, dos Planos Estaduais e Planos Municipais de Educação, entre 2011 e 2016, um forte debate se instaurou em torno de algumas diretrizes que o PNE propunha, principalmente no que diz respeito à inclusão de questões sobre gênero e sexualidade, como mostramos no tópico 3.1. O termo ideologia de gênero emerge nas discussões sobre o PNE, entre 2010 e 2014, seguindo-se ao período de criação e aprovação dos PEE e PME, entre 2014 e 2016, como um gesto de interpretação ligado aos embates sobre a retirada ou não inclusão de termos como “gênero” e “sexualidade” nos Planos de Educação. Por isso mesmo, no próximo capítulo desta dissertação, analisamos os comentários que versam sobre as questões de gênero e de sexualidade veiculadas na mídia digital, no período que compreende a criação e a aprovação dos PNE, PEE e PME e, posteriormente, no período das eleições presidenciais de 2018. Trata-se, portanto, de verificar quais os efeitos de sentido que emergem do enunciado ideologia de gênero.

#### **4 PARA ALÉM DOS PLANOS EDUCACIONAIS: EMERGÊNCIA DO ENUNCIADO IDEOLOGIA DE GÊNERO NAS MÍDIAS DIGITAIS E SUA RETOMADA NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 2018**

Nos capítulos anteriores, mostramos que o Plano Nacional de Educação, bem como, os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação funcionam como **lugares de memória discursiva**, como propõe Fonseca-Silva (2007), no que diz respeito ao tratamento e discussão de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Para tanto, analisamos o funcionamento discursivo de documentos oficiais de educação anteriores aos referidos planos, entendendo que esses documentos prepararam o terreno para a constituição dos PNE, PEEs e PME. Mostramos, ainda, os efeitos de sentido materializados nos planos e as memórias que os atravessam.

Neste capítulo, olhamos para além dos documentos educacionais e analisamos a discursivização na mídia digital acerca das questões de gênero e de sexualidade, no período de criação e aprovação do PNE, e, subsequentemente, dos PEE e PME. Trata-se, mais especificamente, de verificar o funcionamento discursivo dos comentários que movimentaram o debate em torno da possibilidade de discussão das questões de gênero e de sexualidade nos referidos documentos educacionais, analisando as posições de sujeito que fazem circular discursos e memórias. Além disso, investigamos como esses discursos aparecem na atualidade, principalmente no que diz respeito ao que foi discursivizado acerca da relação entre gênero, sexualidade e educação (e/ou de seus desdobramentos) durante a campanha presidencial de 2018.

Para tanto, selecionamos um *corpus* constituído de comentários veiculados na mídia digital – tais como Facebook, *blogs*, *sites*, Youtube –, no período que compreende a criação e aprovação dos PNE, PEEs e PME (2010 – 2016), bem como no período da campanha presidencial de 2018.

A organização deste capítulo é, portanto, a que passamos a explicitar a seguir. Em um primeiro momento, discutimos brevemente o histórico do que se convencionou chamar de ideologia de gênero, um enunciado que emerge com muita força no período de criação dos referidos planos de educação; em seguida, discutimos um conceito bastante caro às análises: a de posição de sujeito. Por fim, analisamos as materialidades extraídas de comentários veiculados na mídia digital, mobilizando o quadro teórico-metodológico da Escola Francesa de Análise de Discurso.

#### 4.1 Ideologia de gênero: histórico e emergência na campanha presidencial de 2018

Dissemos, em diversos momentos deste trabalho, que o período que compreende a criação e aprovação dos PNE, PEEs e PMEs foi de intenso debate. De um lado, defendia-se a retirada ou não inclusão de termos relacionados ao gênero e à sexualidade; de outro, defendia-se a inclusão ou não retirada desses termos. Em ambas as perspectivas, verificamos a presença do enunciado ideologia de gênero. A expressão é enunciada com, ao menos, duas possibilidades de interpretação: i) afirmar a existência de um provável e emergente processo doutrinatório em relação a questões relacionadas ao gênero e à sexualidade; ii) negar a existência de algo que poderia ser nomeado como ideologia de gênero.

Esse enunciado não aparece pela primeira vez no período de tramitação do PNE. Com a emergência do termo *gender* entre os estudos feministas, percebeu-se o surgimento de um movimento contrário aos conceitos de sexo e de gênero trabalhados no âmbito da terceira onda feminista (JUNQUEIRA, 2017). Este movimento de reação contrária, segundo Garbagnoli (2014), concentrava-se nos espaços católicos, sobretudo em conferências sobre família e direitos humanos. Miskolci e Campana (2017) mostram que, em 1997, o então cardeal da Igreja Católica, Joseph Aloisius Ratzinger (Bento XVI), inicia uma defensiva direta aos avanços no movimento feminista, sobre o qual escreveu:

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia. Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina “gender”, mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos (RATZINGER, 1997 *apud* MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Segundo os autores, o texto de Bento XVI pode ser considerado como um ataque à Conferência Mundial de Beijin sobre a Mulher, organizada pelas Nações Unidas em 1995, na qual fora determinado que o termo “mulher” seria, a partir dali, substituído pelo conceito de gênero. Essa mudança se estendeu a diversos debates cujo foco era o papel da mulher e as relações de gênero.

Estudos mais recentes, como os de Junqueira (2017), Cornejo-Valle e Pichardo (2017), Garbagnoli (2014) e Garbagnoli e Prearo (2017), mostram que um dos momentos de emergência do uso da expressão ideologia de gênero pode datar do final da década de 1990 e



início dos anos 2000, num movimento de reação da Igreja Católica aos estudos feministas que propunham a separação da relação entre sexo e gênero.

Um desses textos é uma das conferências proferidas por um dos membros do Conselho Pontifício para a Família, em dezembro de 1999, cujo título é *Family and Human Rights*, em que lemos o seguinte trecho:

(i) Enquanto um individualismo liberal exacerbado é exaltado juntamente com uma noção de ética subjetivista que suscita uma busca desenfreada pelo prazer, a família também sofre com o ressurgimento de novas expressões do Socialismo Marxista. Uma tendência que apareceu na Conferência de Pequim (1995) propõe introduzir a “ideologia do gênero” na cultura dos povos. Essa ideologia afirma que, dentre outras coisas, a maior forma de opressão é a do homem sobre a mulher, e que isso é institucionalizado no casamento monogâmico. Os ideologistas concluem, então, que, a fim de acabar com essa opressão, é necessário destruir a família baseada no casamento monogâmico. O casamento e a família, firmados sob uma união heterossexual, são, alegadamente produtos de uma cultura que apareceu em um momento preciso da história, mas que deve desaparecer para que as mulheres tornem-se livres e ocupem seus lugares de direito na sociedade produtiva (tradução nossa – grifos nossos)<sup>22</sup>.

Neste excerto, a expressão ideologia de gênero é usada como hipônimo daquilo que se nomeia como “o ressurgimento de novas expressões do Socialismo Marxista”. Ou seja, a ideologia de gênero seria uma das formas de materialização do dito Socialismo Marxista. Segundo o trecho, a ideologia de gênero afirma que o casamento monogâmico institucionaliza a opressão do homem sobre a mulher, e para por fim a isso, é preciso destruir o referido modelo de matrimônio.

A partir daí, outras publicações e conferências que discutiam o que se convenciou chamar de ideologia de gênero impulsionaram um movimento que Garbagnoli e Prearo (2017) definiram como “cruzada antigênero”, atingindo mais de 50 países, sobretudo da América do

---

<sup>22</sup> “While an exacerbated *liberal individualism* is exalted together with a *subjectivist ethic* that encourages the unbridled search for pleasure, the family also suffers the resurgence of new expressions of *Marxist socialism*. One tendency which appeared at the Beijing Conference (1995), presumes to introduce the ‘gender ideology’ into the culture of peoples. This ideology affirms, among other things, that the greatest form of oppression is man's oppression of woman, and that this is institutionalized in monogamous marriage.<sup>66</sup> The ideologists then conclude that in order to end this oppression, it is advisable to put an end to the family based on monogamous marriage. Marriage and the family, rooted in the heterosexual union, are allegedly the products of a culture that appeared at a precise moment in history but which ought to disappear so that women can be freed and occupy their rightful place in productive society”. Trecho extraído do VATICAN. **Pontifical Council for Tte Family: the family and human rights**. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/family-/documents/rc\\_pc\\_family\\_doc\\_20001115\\_family-human-rights\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family-/documents/rc_pc_family_doc_20001115_family-human-rights_en.html). Acesso em: 10 jan. 2018.

Sul, cujo objetivo principal era a defesa da “família natural” – aquela construída sobre o matrimônio heterossexual e designada para a transmissão da vida.

No Brasil, vimos, mais recentemente, um debate acerca da inclusão de termos como “gênero”, “sexualidade”, “orientação sexual” e “identidade de gênero” em documentos que definem metas e diretrizes para a educação em nível nacional, municipal e estadual. Um exemplo desses movimentos foi o debate em torno da elaboração e votação do Plano Nacional de Educação e, subsequentemente, dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, gerando discussões que, de um lado, defendiam a permanência desses termos como forma de garantir direitos e respeito às diferenças; e, de outro, os que advogavam pela retirada desses e outros termos semelhantes, pois mantê-los em documentos educacionais presumia uma forma de ideologização de uma minoria em relação a uma maioria. Nos dois lados do embate, o enunciado ideologia de gênero encontra-se materializado.

#### **4.2 O movimento dos sujeitos na trama dos sentidos**

A noção de sujeito é basilar na teoria da Análise de Discurso e, como dissemos anteriormente, sujeito e sentido estão em uma relação de proximidade. Segundo Pêcheux ([1975] 2014), a ideologia interpela o indivíduo, chamando-o a ser sujeito do discurso. É ela que:

através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc. (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 146).

Logo, são essas evidências, ainda segundo o autor, que possibilitam que palavras e enunciados “escondam” sentidos sob a transparência da linguagem. Em outras palavras, é a ideologia que determina que um enunciado ou uma palavra nunca tem um sentido único, transparente; seu sentido é determinado pelas posições ideológicas em embate em uma determinada condição sócio-histórica em que essas palavras e enunciados são produzidos.

O autor ainda destaca que são nesses lugares de subjetivação que os sentidos das palavras se movimentam. Por exemplo, para uma determinada posição de sujeito, a expressão ideologia de gênero significa algo perigoso e que ameaça a família tradicional; para outra posição de sujeito, essa mesma expressão denota algo que fora inventado, sem qualquer cunho

científico que o comprove. No próximo tópico, mostraremos como se dá essa movimentação de sentidos sobre a expressão ideologia de gênero em comentários extraídos da mídia digital.

O processo de interpelação do sujeito se dá na identificação do sujeito com o lugar de subjetivação, a partir de sua relação com o interdiscurso. Em outras palavras, é o interdiscurso “enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 154), com o lugar de subjetivação com o qual se identifica.

Neste capítulo, nos interessa analisar as posições de sujeito que sustentam os sentidos que circularam acerca do que se convenciou chamar ideologia de gênero, quando do período de criação e aprovação dos PNE, PEEs e PMEs, bem como o retorno desse embate de sentidos nas Eleições Presidenciais de 2018.

### **4.3 Gênero e sexualidade em comentários na mídia digital: uma análise de dados**

Dentre a série de formulações linguísticas selecionadas para análise, destacamos a figura abaixo (Figura 1), que se classifica como do gênero Charge, publicada no portal de notícias *Folha de S. Paulo*.

É importante apontar que é somente na terceira fase da AD que a atenção dos analistas recai sobre materialidades imagéticas. Vimos, nas AD-1 e AD-2, a constituição de uma relação ideologia-discurso-língua, sendo a língua a base da escala e onde o discurso e a ideologia se materializam, numa relação de interdependência (sobre isso falaremos mais adiante). Segundo Pêcheux ([1983b] 1999, p. 55):

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições).

Logo, vemos que Pêcheux ([1983b] 1999) dá à imagem o estatuto de lugar de inscrição de discursos, reconhecendo seu caráter de opacidade, assim como a língua. Nessa perspectiva, a imagem passa a ser também passível de análise.

**Figura 1** – Charge feita por Laerte sobre ideologia de gênero



Fonte: Rolan (2015).

Na figura acima, que circulou na mídia digital em 25 de junho de 2015 – período de intenso debate sobre a aprovação dos Planos Municipais de Educação, especificamente, o Plano Municipal de Educação de São Paulo –, vemos a imagem de um homem, posicionado como de perfil, segurando um chicote, desenhado com traços mais rústicos e em tonalidades mais neutras, como preto, branco e cinza. Ao seu lado, duas crianças, sentadas em um pequeno assento. A primeira, trajando camiseta azul, sapatos preto e branco, boné azul e *shorts* branco, segurando em suas mãos uma bola com detalhes azuis. É importante destacar, ainda, que o assento sobre o qual a criança está também é pintado de azul. A segunda criança, ao lado da primeira, aparece trajando um vestido na cor rosa, cabelo amarrado por dois laços cor-de-rosa nas duas extremidades da cabeça, usando brincos da mesma cor nas orelhas e segurando uma boneca e uma panelinha também cor-de-rosa. Seu assento é semelhante ao da criança ao seu lado, exceto por ser pintado de rosa.

Há, ainda nesta figura, uma formulação linguística, que, aparentemente, é pronunciada pelo homem posicionado no centro da imagem: “Claro que existe ‘ideologia de gênero’: é tudo que foge do gênero da minha ideologia”<sup>23</sup>.

A partir da descrição que fizemos da materialidade em questão, podemos indicar algumas possibilidades de interpretação. O homem parece estar domando as crianças, como um domador de circo que controla o leão. Na cultura circense, a figura do domador é peça importante no entretenimento do público. Com sua vestimenta típica (casaco vermelho, cartola preta, calça preta), e portando um chicote, o domador controla o animal silvestre (no caso do circo, é muito comum o leão), adestrando-o para agir conforme seus mandos, com o intuito de surpreender a plateia. O leão, geralmente, se posiciona em cima de um banco de forma arredondada, enquanto recebe os comandos do domador.

<sup>23</sup> Mantivemos o grifo que aparece na figura.

Além disso, para além da possível associação do homem ao domador e das crianças ao leão a ser domado, a formulação linguística que aparece na mesma imagem contribui para a constituição de certos efeitos de sentido. Em “claro que existe ‘ideologia de gênero’”, a posição de sujeito que enuncia retoma algo que já fora afirmado antes, um pré-construído (o adjetivo “claro” reforça esse sentido) para reafirmar, com certeza, de que a ideologia de gênero é algo real. Logo em seguida, temos: “é tudo que foge do gênero da minha ideologia”. Este trecho serve como “conceitualização” da chamada ideologia de gênero.

Com tudo isto dito, verificamos algumas pistas que apontam para a posição de sujeito que sustenta os sentidos materializados na Figura 1: as aspas em torno da chamada ideologia de gênero, bem como a conceitualização dessa ideologia de gênero como aquilo que não faz parte da ideologia do “domador”, apontam para um discurso irônico enunciado pela posição de sujeito que não acredita na existência do que se convenciou chamar de ideologia de gênero. A associação do homem e das crianças a figuras do espetáculo circense reforça o efeito de sentido de que o “domador” é aquele que afirma que a ideologia de gênero de fato existe.

Não obstante, ainda em relação à formulação linguística apresentada juntamente com a imagem, verificamos o funcionamento de outra posição de sujeito: a daquele que acredita que existe ideologia de gênero”. Contudo, a posição de sujeito que não concorda com a existência da ideologia de gênero, para reforçar seu dizer, a partir da ridicularização do outro, que, como dito, retoma, de forma irônica, o efeito de sentido atribuído a posição favorável ao referido conceito (ideologia de gênero).

Ainda sobre esta imagem, outra memória está funcionando para reforçar seu sentido. Na cultura ocidental, as cores rosa e azul foram relacionadas ao gênero: para as meninas, rosa; para os meninos, azul<sup>24</sup>. A posição de sujeito, para reforçar o efeito irônico, retoma essa memória que, segundo o que se mostra, está relacionada à posição de sujeito favorável à ideologia de gênero.

Ainda no processo de análise, vemos, nos excertos, o confronto de posições de sujeito acerca do discurso da ideologia de gênero. Vejamos o excerto abaixo:

**(03) Aceitar a ideologia de gênero seria discriminar também as mulheres, no direito humano delas serem mães**, pois tal ideologia – como afirma Francisco Javier Errázuriz Ossa – “aprofunda tal discriminação, restringindo

---

<sup>24</sup> Para mostrar como essa memória sobre as cores de cada gênero está funcionando na sociedade, vimos, no início deste ano de 2019, a polêmica que se instaurou envolvendo a Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Regina Alves, que declarou que “menina veste rosa e menino veste azul”. As redes sociais, mais uma vez, são bombardeadas com comentários a favor e contra a afirmação da Ministra.

a missão da mulher na família e na sociedade e discriminando os filhos, os casais e a família do qual fazem parte” (ACIDIGITAL, 2014 – grifos nossos).

(04) **Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo.** Gênero, enquanto um conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. [...] é, nesse sentido, **que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto escolar** (NOGUEIRA, 2015 – grifos nossos).

Em (03), verificamos que o que se convenciou chamar de **ideologia de gênero** provoca, de acordo com o texto, discriminações, sobretudo em relação à mulher. Na formulação destacada, essa discriminação refere-se, mais especificamente, ao direito à maternidade. Dessa forma, concordar com a **ideologia de gênero**, inserindo-a em documentos oficiais que tratam da educação formal, como o PNE, por exemplo, seria, além de outros fatores – o que se justifica pelo uso da partícula adverbial **também** –, algo que supostamente ameaçaria os direitos das mulheres. Verificamos, portanto, que, para a posição de sujeito que acredita na ideologia de gênero, este fenômeno é perigoso e ameaçador aos direitos da mulher e aos da família, argumento que fortalece a posição de sujeito que adere ao movimento de retirada dos termos **gênero** e **sexualidade** dos documentos oficiais de educação.

Na formulação (04), diferentemente de (03), verificamos a adesão ao movimento de inclusão ou permanência das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade no PNE. Neste excerto, **ideologia** e **gênero** são apresentados como conceitos distintos: enquanto o primeiro é apresentado como paráfrase de **doutrina**, o que remete a efeitos de sentido vinculados ao campo religioso; o segundo (gênero), por sua vez, é apresentado como um conceito que remete ao campo científico, pois, de acordo com o que se encontra materializado no excerto, o gênero permite mapear as relações entre homem e mulher e, conseqüentemente, explicar o que se entende como masculino e feminino, sendo, portanto, um mecanismo importante na identificação de possíveis facilitadores de desigualdades dentro dos espaços escolares. Sendo assim, nesse último caso, o efeito de sentido produzido é de que não há relação entre **ideologia** e **gênero**, o que indica que a expressão **ideologia de gênero**, é, portanto, inadequada para designar o que está sendo feito quando da inclusão de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade em documentos do campo educacional.

Dessa forma, o efeito de sentido desse enunciado difere do efeito do enunciado anterior, pois a posição de sujeito materializada em (04) marca-se por um efeito de descrença em relação à própria existência da expressão **ideologia de gênero**.

Vejamos outros exemplos do embate entre essas duas posições de sujeito:

(05) Críticas de setores conservadores e fundamentalistas têm denunciado **a tal “ideologia de gênero”, defendida pelo PNE quando este assume um compromisso com a “igualdade”** (SENKEVICS, 2014 – grifos nossos).

(06) [...] nada mais **equivocado** do que alguns grupos sociais têm chamado de **“ideologia de gênero”**. A própria expressão **carrega equívocos que evidenciam o pouco (ou nenhum) conhecimento de quem a cunhou sobre o tema**, e por isso é importante tentarmos compreender do que falam aqueles que afirmam lutar contra **essa tal “ideologia”** (ZAPATER, 2015).

Em (05), vemos que **ideologia de gênero** é apresentada entre aspas e precedida da expressão **a tal**. Tanto as aspas quanto a expressão **a tal** funcionam como marcas metadiscursivas (AUTHIER-REVUZ, 1998) que indicam uma inadequação da expressão **ideologia de gênero** com relação ao que ela designa. Isso mostra que a posição de sujeito materializada nesse último excerto coaduna com a do excerto (04) e polemiza com a do excerto (03), pois tanto em (04) quanto em (05) **ideologia de gênero** é uma expressão inadequada para explicar o que ocorre quando houve a tentativa de inclusão nos PNE, PEE e PME de termos como **gênero e sexualidade**.

Ademais, em (05), além da negação da existência da expressão **ideologia de gênero**, há um deslizamento de sentido que indica que aquilo que é designado, pela posição de sujeito contrária às modificações nos planos de educação, como sendo ideologia de gênero é, para a posição de sujeito materializada em (05), **igualdade**. Contudo, para negar a existência da ideologia de gênero, o enunciador recorre a uma memória segundo a qual existiria ideologia de gênero, mesmo que esta seja marcada, metadiscursivamente, pelas aspas e precedida pela expressão **a tal**. Dessa forma, vemos que, conforme defende Pêcheux ([1983] 2015), os sentidos não são fixos e imutáveis, pois dependem tanto das posições de sujeito que os sustentam quanto das condições de produção sob as quais os textos, nos quais esses sentidos se materializam, foram produzidos.

No excerto (06), é relatado que o que certos grupos sociais têm chamado de “ideologia de gênero” é algo equivocado, revelando “pouco (ou nenhum) conhecimento” de quem possivelmente propôs a referida expressão. Verificamos, aqui, assim como em (05), um efeito

de negação da existência do que se chama de “ideologia de gênero”. Marcadores como “a tal” e o uso das aspas reforçam o sentido de que essa “ideologia de gênero”, não existe.

#### 4.4 Na atualidade do enunciado: a “ideologia de gênero” nas Eleições Presidenciais de 2018

Em 2018, o enunciado “ideologia de gênero” retorna com maior força em um momento bem específico: as eleições presidenciais. Em todas as mídias digitais, diversos comentários circulavam sobre o assunto. Apesar de muitos desses dizeres terem sido sustentados por notícias falsas (as *fake news*) – muitas delas, envolvendo ambos alguns candidatos à Presidência, Fernando Haddad (PT), Jair Bolsonaro (PSL) e o candidato à reeleição como deputado federal pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Jean Wyllys, foram excluídas da *web* por determinação do Superior Tribunal Federal –, diversas posições de sujeitos enunciaram sentidos sobre a “ideologia de gênero”.

Vejamos, abaixo, duas (2) materialidades extraídas da mídia digital no período das campanhas presidenciais de 2018:

**Figura 2** – Imagem de *fake news* que circulou durante o período de campanhas presidenciais nas Eleições 2018 (09)



Fonte: Bastos (2018).

**(10) Libertar a educação pública do autoritarismo da ideologia de gênero, da ideologia da pornografia, e devolver às famílias o direito da educação sexual das suas crianças e adolescentes. [...]** A ideologia de gênero é a mais



**nova invenção do pensamento totalitário**, que imediatamente foi adotada pelas autoridades dos **Governos do PT**, e demais frações de **esquerda autoritária**. [...] Ela consciente e deliberadamente usa o respeito inalienável da pessoa humana individual em suas tendências sexuais, direito garantido pela Constituição [...], assim como a **destituição das famílias** na educação da intimidade humana, direito inquestionável e universal (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018 – grifos nossos).

A Figura 2 (excerto 09) é dividida em duas partes: na primeira, vemos o que se caracteriza como uma fala atribuída ao candidato à Presidência da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Fernando Haddad. Segundo a “fala”, cabe ao Estado a responsabilidade pelas crianças, inclusive de decidir o sexo delas, já que este sabe o que é melhor para elas. Na segunda parte, vemos um comentário sobre a imagem ao lado. Nele, a posição de sujeito discursivamente marcada relata que o que propõe o candidato é um ato de comunismo, que retira dos pais a responsabilidade pelos seus filhos. Ainda segundo o comentário, Bolsonaro seria a solução para acabar com esse “regime comunista/socialista”, capaz de destruir famílias e crianças.

Apesar de a Figura 2 não citar explicitamente a expressão ideologia de gênero, alguns indícios apontam para uma relação entre esse excerto e o discurso da ideologia de gênero. O primeiro deles é a menção às questões de sexo e gênero. O segundo é a caracterização dessa “proposta” do candidato como uma “regime socialista/comunista” que destrói famílias. Como mostramos em (1) e em (03), segundo a posição de sujeito que defende a existência de algo que pode ser nomeado como ideologia de gênero, esta pretende prejudicar a família e as crianças/filhos. Logo, podemos afirmar que a posição de sujeito materializada em (09) acredita na existência da chamada ideologia de gênero.

Em (10), verificamos uma regularidade de sentidos em relação ao excerto (09). No excerto 10, retirado do Manifesto à Nação, proposto pela Bancada Evangélica da Câmara de Deputados, relata-se a necessidade de libertar a educação da ideologia de gênero, considerada uma nova invenção do pensamento totalitário e que foi adotada pelos Governos do PT. A posição de sujeito aqui materializada coaduna, portanto, com o discurso que afirma a existência da ideologia de gênero.

Nos dois últimos excertos, vemos, mais uma vez, a emergência de uma posição de sujeito contrária à existência de algo que possa ser denominado como ideologia de gênero. Vejamos, então, os referidos excertos:

(11) Mas os adultos, aqueles que já cresceram, saíram da casa dos pais, moram sozinhos e conseguiram bons empregos não param de falar sobre **a loira do**

**banheiro do século XXI, a tal “ideologia de gênero”**. Se você perguntar do que se trata [...], as respostas são tão absurdas, desconstruídas e inverossímeis quanto as dadas por uma criança para justificar o medo de ser atacado por um espírito no banheiro da escola. “Querem transformar nossos filhos em gays!”. “Estão promovendo a erotização de nossas crianças!!!” (Quando faltam argumentos sólidos, entram em cena vários pontos de interrogação para fomentar o pavor.) Você tenta entender como isso seria possível e os argumentos ficam ainda piores. “Querem distribuir o kit gay nas escolas!”, “a grávida não poderá mais dizer se seu bebê é menino ou menina, olha só que absurdo!!!” (LISAUSKAS, 2018 – grifos nossos).

(12) Na última sabatina do Jornal Nacional, o presidenciável Voldemort foi colocado na parede com um assunto de extrema importância: homofobia. Aí a gente pensa “pô, esse é um assunto que ele manja, né, já que mortes por homofobia estão ligadas diretamente à segurança pública”. Mas ao invés de responder com propostas, **o candidato veio novamente com aquela *fanfic* clássica do seminário LGBT infantil e do kit gay [...]** Gente, na escola pública não chega nem merenda direito, e vocês aí acreditando na ***fanfic do kit gay***? Poupa! [...] Olha, se você ainda continua preocupado com essa historinha de kit gay, a gente vai deixar uma dica pra você então: participa mais da educação do seu filho, e se for o caso vá até a escola falar com o professor dele. **Porque quando você fala coisas que não existem, tipo livros que ensinam as crianças a serem gays, ou ideologia de gênero, você só tá provando que nunca pisou numa escola; e muito menos na do seu** (ELEIÇÕES 2018..., 7 de setembro de 2018 – grifos nossos).

O excerto (11) descreve algo sobre o que muito se tem falado, algo que é caracterizado como “a loira do banheiro do século XXI, a tal ‘ideologia de gênero’”. Além disso, lemos no mesmo excerto que as pessoas que acreditam na ideologia de gênero a definem com respostas “absurdas, desconstruídas e inverossímeis”. Ainda segundo o excerto sob análise, dentre as respostas dadas, destacam-se: a ideologia de gênero seria algo que tenta transformar crianças em *gays*, ou é algo que promove a erotização delas.

Já (12) é um comentário sobre o debate dos presidenciáveis, promovido pelo Jornal Nacional, com Jair Bolsonaro (nomeado no excerto como “Voldemort”), então candidato à presidência pelo PSL. Na ocasião, o candidato, contrariando as expectativas do autor do comentário, pautou sua fala no que o autor chama de “*fanfic do kit gay*”. O texto destaca ainda que acreditar em “coisas que não existem” (“livros que ensinam crianças a serem gays ou ideologia de gênero”) significa nunca ter ido a uma escola.

Tanto em (11) como em (12), verificamos que a posição de sujeito é contrária ao discurso da ideologia de gênero. Para esta posição, ao dizer que essa ideologia de gênero é a “loira do banheiro do século XXI” ou uma “*fanfic*”, caracteriza o fenômeno como algo inventado, uma ficção. Temos, portanto, um efeito de desqualificação do que chamam de ideologia de gênero. O efeito de sentido em (11) só é possível porque existe uma memória sobre

a referência à “loira do banheiro”, um personagem fictício popular que apareceria no banheiro se chamassem por ela três vezes, dando descarga na privada, também por três vezes. Já em (12), o termo *fanfic* é uma abreviação para *fan fiction* que, em tradução livre, significa ficção de fã (ou ficção produzida por fã), que consiste em uma história criada, em plataformas digitais, a partir de um assunto já existente, de um livro, de um artista etc. Ambas as referências, que são usadas para caracterizar a chamada “ideologia de gênero”, estão no campo da ficção, do inventado, reforçando o lugar de subjetivação assumido pelo sujeito: o de que a ideologia de gênero não existe.

Vimos, portanto, neste capítulo, um jogo de embate entre duas posições de sujeito acerca do discurso da ideologia de gênero: de um lado, uma posição que defende a existência de uma possível ideologia de gênero, retomando discursos que funcionaram nos documentos educacionais anteriores – como o discurso do biologismo –; e, de outro, uma posição que desacredita na existência de uma ideologia de gênero – e que, a partir desse lugar de subjetivação, faz trabalhar memórias que estavam, também, presentes nos referidos documentos – como o discurso da diversidade. Nesses dois lugares de subjetivação, vimos retomadas e reconfigurações de discursos e memórias sobre a questão de gênero e de sexualidade, que já funcionavam bem antes, reforçando um dos pressupostos da AD de que discursos e memórias são sempre anteriores.

## 5 CONCLUSÃO

Como dissemos no início deste trabalho, nos propusemos a analisar os efeitos de sentido sobre gênero e sexualidade, especificamente no campo da Educação. Tomamos como ponto de partida a LDB até culminar no Plano Nacional de Educação.

As análises foram realizadas em três (3) capítulos. No primeiro deles, analisamos os efeitos de sentido e as memórias sobre gênero e sexualidade materializados em documentos anteriores ao PNE. Verificamos que os sentidos de gênero e sexualidade estão em constante deslizamento, em consonância com um processo de silenciamento.

No capítulo seguinte, analisamos os PNE, PEEs e PME em si. Verificamos que, como lugares de memória discursiva (FONSECA-SILVA, 2007), esses documentos materializam discursos e memórias que funcionam alhures. Neles, discursos e memórias materializados nos documentos anteriores foram retomados e, por vezes, reconfigurados.

Já no último capítulo, analisamos como os sentidos de gênero e de sexualidade reverberaram nas mídias digitais, no momento de criação e aprovação dos PNE, PEEs e PMEs. Verificamos que um discurso sobre uma ideologia de gênero sustentou duas posições de sujeito contrárias que, mais tarde, no contexto das Eleições Presidenciais de 2018, foram retomadas e, em certa medida, reconfiguradas.

Apesar da extensão do *corpus* selecionado para este trabalho, a pesquisa que nele resultou não se dá por esgotada. Nos últimos meses, as mídias digitais têm sido bombardeadas por posicionamentos sobre questões de gênero e, principalmente, sobre sua relação com a Educação. Em janeiro deste ano, o Presidente Jair Bolsonaro citou, em seu discurso de posse, seu compromisso em combater a ideologia de gênero. Declarou “unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, *combater a ideologia de gênero*, conservando nossos valores”<sup>25</sup>.

Mais recentemente, uma nova versão do Projeto Escola sem Partido foi apresentada à Câmara de Deputados, pela deputada Bia Kicis (PSL-DF). A nova proposta estabelece que estudantes devem ter o direito de gravar aulas, bem como propõe a criação de um canal anônimo para denúncias de professores e gestores que “incitarem ideias ou atividades político-partidária”<sup>26</sup>. A nova redação mantém um artigo da versão de 2015, que determina que o “Poder

---

<sup>25</sup> BAND JORNALISMO. **Reveja a cerimônia de posse do presidente Jair Bolsonaro**. Transmitido ao vivo em 1 de janeiro de 2019. 1 vídeo (4h33min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VdbhjC9hfZE>. Acesso em: 2 jan. 2019.

<sup>26</sup> FERREIRA, P.; MARIZ, R. Versão mais rigorosa do Escola Sem Partido é apresentada na Câmara. **O Globo**, 5 fev. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/versao-mais->

Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”<sup>27</sup>.

Ainda que o tema que motivou este estudo continue produzindo efeitos - em 2017 e 2018, a nova BNCC foi aprovada sem quaisquer menções ao conceito de gênero; o Ministério da Educação do governo Bolsonaro tentou incluir uma diretriz no PNLD para impedir que questões de sexualidade, sexo e gênero não fossem discutidas nos livros didáticos, tudo isso indica que ainda há muito a ser dito acerca desse tem - este trabalho discute os efeitos de sentido que circulam/circularam sobre o gênero, sexualidade e sexo durante certo ntervalo temporal. Esses efeitos, materializados no campo da educação, foram retomados e, ainda, reconfigurados mais tarde, no momento da criação dos PNE, PEEs e PME, na mídia digital, fazendo emergir, com mais destaque, um discurso sobre uma ideologia de gênero, que sustentou, como mostramos, duas posições de sujeito contrárias.

Nesse sentido, este trabalho, até onde foi desenvolvido, apresenta resultados relavantes acerca dos efeitos de sentido materializados no *corpus* analisado permite que outras abordagens sejam exploradas a partir desse fenômeno discursivo chamado *ideologia de gênero*, testando os limites da teoria da Análise de Discurso em relação a *corpora* específicos.

---

rigorosa-do-escola-sem-partido-apresentada-na-camara-23430892?fbclid=IwAR3EMo5ie3A7rQCE\_nWtp32c1Vyu7AQEOATCCce9qZGD3Z9Gcmy\_658ERzY&utm\_campaign=O+Globo&utm\_medium=Social&utm\_source=Facebook. Acesso em: 5 fev. 2019.

<sup>27</sup> Ferreira e Mariz (2019).

## REFERÊNCIAS

ACIDIGITAL. **Brasil rechaça rotundamente ideologia de gênero no Plano Nacional de Educação.** Brasília, 9 maio. 2014. Disponível em: <https://www.acidigital.com/noticias/brasil-rechaca-rotundamente-ideologia-de-genero-no-plano-nacional-de-educacao-99558>. Acesso em: 17 jun. 2017.

ACRE (Estado). **Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Rio Branco: Assembleia Legislativa, 2015. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C. Travestis e Transexuais na Escola: ressonâncias do uso do nome social na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 10, 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2013. Disponível em: [http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1372805151\\_ARQUIVO\\_TravestiseTransexuaisnaEscola-ressonanciasdousodonomesocialnaRedeMunicipaldeEducacaodeBeloHorizonte-ClaudioE.R.Alves.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1372805151_ARQUIVO_TravestiseTransexuaisnaEscola-ressonanciasdousodonomesocialnaRedeMunicipaldeEducacaodeBeloHorizonte-ClaudioE.R.Alves.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018.

AMAPÁ (Estado). Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, para decênio 2015-2025, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, Macapá, n. 5982, 24 de junho de 2015. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar\\_legislacao&n\\_leiB=1907,%20de%2024/06/15](http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar_legislacao&n_leiB=1907,%20de%2024/06/15). Acesso em: 17 jun. 2017.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BAHIA (Estado). **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=BA](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=BA). Acesso em: 17 jun. 2017.

BAND JORNALISMO. **Reveja a cerimônia de posse do presidente Jair Bolsonaro.** Transmitido ao vivo em 1 de janeiro de 2019. [S. l.], 2019. 1 vídeo (4h33min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VdbhjC9hfZE>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BASTOS, L. A. **Olha o que diz e prega Haddad.** Facebook: Luiz Antonio Bastos. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1432445126900269-&set=a.255770657901061&type=3&theater>. Acesso em: 23 out. 2018.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. Edição original: 1949.

BELÉM (PA). **Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Disponível em: [http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/LEI\\_PME-BEL%C3%89M.pdf](http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/LEI_PME-BEL%C3%89M.pdf). Acesso em: 17 jun. 2017.

BELO HORIZONTE (MG). Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, ano XXII, n. 5007, 15 de março de 2016. Disponível em: [https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(2\).pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(2).pdf). Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm). Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm#art1). Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035, de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2010 e dá outras providências. **Diário Oficial da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, dez. 2010. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035, de 24 de abril de 2012. Parecer às emendas ao substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 – PNE. **Diário Oficial da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 24 abr. 2012. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=5154B2702297BE177D95E31A9AD66BB0.proposicoesWebExterno1?codteor=984951&filename=Tramitacao-PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5154B2702297BE177D95E31A9AD66BB0.proposicoesWebExterno1?codteor=984951&filename=Tramitacao-PL+8035/2010). Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013b.

BRASÍLIA (DF). **Plano Distrital de Educação 2015-2024**. 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/05/plano-distrital-de-educa%C3%A7%C3%A3o-conciliado-sedf-fde-cedf.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Frente Parlamentar Evangélica. **Manifesto à Nação**. Brasília, 24 de outubro de 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2018/10/Manifesto-a-Nacao-frente-evangelica-outubro2018.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CAMPO GRANDE (MS). Plano Municipal de Educação Campo Grande/MS: PME 2015-2025. **DIOGRANDE Diário Oficial de Campo Grande – MS**, Campo Grande, ano XVIII, n. 4.299, 24 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/-cme/artigos/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CEARÁ (Estado). **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). Disponível em: [https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/2557\\_3186959b85710af0a5f386183eca33e8](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/2557_3186959b85710af0a5f386183eca33e8). Acesso em: 17 jun. 2017.

CORNEJO-VALLE, M.; PICHARDO, J. I. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. **Cad. Pagu** [online], n. 50, jan-jul. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332017000200501&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332017000200501&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 9 jan. 2018.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político: o discurso endereçado aos cristãos**. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck *et al.* São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CURITIBA (PR). **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>. Acesso em: 17 jun. 2017.

ELEIÇÕES 2018: Kit Gay. [S.l.], 2018, 5 min, son., color. Publicado pelo canal Quebrando o Tabu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1anwV6WJ9Jg>. Acesso em: 8 set. 2018.

FERREIRA, P.; MARIZ, R. Versão mais rigorosa do Escola Sem Partido é apresentada na Câmara. **O Globo**, 5 fev. 2019. Disponível em: [https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-versao-mais-rigorosa-do-escola-sem-partido-apresentada-na-camara-23430892?fbclid=IwAR3EMo5ie3A7rQCE\\_nWtp32c1Vyu7AQEOATCCce9qZGD3Z9Gcm\\_y\\_658ERzY&utm\\_campaign=O+Globo&utm\\_medium=Social&utm\\_source=Facebook](https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-versao-mais-rigorosa-do-escola-sem-partido-apresentada-na-camara-23430892?fbclid=IwAR3EMo5ie3A7rQCE_nWtp32c1Vyu7AQEOATCCce9qZGD3Z9Gcm_y_658ERzY&utm_campaign=O+Globo&utm_medium=Social&utm_source=Facebook). Acesso em: 5 fev. 2019.



FONSECA-SILVA, M. C. Mídia e lugares de memória discursiva. *In:* FONSECA-SILVA, M. C.; POSSENTI, S. **Mídia e rede de memória**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2007. p. 11-37.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014 [1969].

FREITAS, M. A. O “x” da questão: gênero neutro como ato ético e estético? *In:* GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e Contrapalavras: cortejando a vida no cotidiano**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

FRIEDMAN, B. **Mística feminina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARBAGNOLI, S. “L’ideologia del genere”: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale. **AG About Gender**, Genova, v. 3, n. 6, p. 250-263, nov. 2014.

GARBAGNOLI, S.; PREARO, M. **La croisade “anti-genero”**: du Vatican aux manifs pour tous. Paris: Textuel, 2017.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. Morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOMES-SANTOS, S. N. **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1925.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In:* INDURSKY, F.; MITTMAN, S.; LEANDRO-FERREIRA, M. C. **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In:* RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2017.

LISAUSKAS, R. A ‘ideologia de gênero’ é como a ‘loira do banheiro’: só existe na ficção. **Estadão**, 7 nov. 2018. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/a-ideologia-de-genero-e-como-a-loira-do-banheiro-so-existe-na-ficcao/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 2 (56), 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: um perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MADER, G. R. C.; SEVERO, C. G. Sexismo e políticas linguísticas de gênero. *In*: KO, R. M. F.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (Org.). **Sociolinguística e Política Linguística**: Olhares Contemporâneos. 1. ed. São Paulo: Blucher Open Access, 2016. v. 1. p. 245-260.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. *In*: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. M. O. **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2011. p. 39-62.

MARANHÃO (Estado). Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, ano CVIII, n. 111, 11 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf). Acesso em: 17 jun. 2017.

MATO GROSSO (Estado). Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, Cuiabá, n. 26307, 06 de junho de 2014. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8501214/0/06.06.14+Lei+1011+Revis%C3%A3o+e+altera%C3%A7%C3%A3o+do+Plano+estadual+de+Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf/23001a76-bf97-de68-c321-6ecbb134ac1d>. Acesso em: 17 jun. 2018.

MILLETT, K. **Política sexual**. Madrid: Catedra Ediciones, 2010. Edição original: 1970.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado**. [online], v. 32, n. 3, pp.725-748, 2017.

NOGUEIRA, P. R. Por que a educação deve discutir gênero e sexualidade? Listamos 7 razões. **Portal Aprendiz**, 25 de junho de 2015. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/06/25/por-que-a-educacao-deve-discutir-genero-e-sexualidade-listamos-7-razoes/>. Acesso em: 17 jun. 2017.

NORA, P. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007a.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007b.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Edição original: 1999.

PALMAS (TO). **Lei nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016**. Institui o Plano Municipal de Educação de Palmas e dá outras providências. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/amp/20278417-Diario-oficial-do-municipio-de-palmas-atos-do-poder-legislativo-sumario-ano-vii-no-1-424.html>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PARÁ (Estado). Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Belém, ano CXXV, n. 32.913, 24 de junho de 2015. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=PA](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=PA). Acesso em: 17 jun. 2017.

PARAÍBA (Estado). **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)**. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PARANÁ (Estado). **Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025**. Curitiba: 2015. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR\\_ANEXO\\_UNICO.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR_ANEXO_UNICO.pdf). Acesso em: 17 jun. 2017.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK. T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014c. p. 69-158 [1969].

PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas. *In*: GADET, F.; HAK. T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a. p. 307-315.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015 [1983a].

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD *et al.* **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57 [1983b].

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b [1975].

PERNAMBUCO (Estado). **Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025**. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O\\_vers%C3%A3o%20final\\_%20Lei\\_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf). Acesso em: 17 jun. 2017.

PORTO ALEGRE (RS). **Plano Municipal de Educação Porto Alegre/RS**: PMEPOA 2015-2025. Abril/2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/elaboracaopdi2016/links-e-arquivos/PMEPlanoMunicipaldeEducaoPortoAlegre.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

POSSENTI, S. Teorias do discurso: um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística 3**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.

RIO BRANCO (AC). **Lei nº 2.116, de 29 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em: <http://portalgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-N%C2%BA-2.116->

de-29-de-junho-de-2015-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2015-2025.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

ROLAN, A. N. Painel do Leitor: Laerte trata gênero como ideologia, mas a questão é biológica, diz leitor. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 de junho de 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2015/06/1647473-laerte-trata-genero-como-ideologia-mas-e-questao-biologica-diz-leitor.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2017.

RONDÔNIA (Estado). **Lei nº 3.565, de 3 de junho de 2015**. Instituiu o Plano Estadual de Educação de Rondônia. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3565.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SALVADOR (BA). **Lei nº 9105, de 03 de agosto de 2016**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-salvador-ba>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SENKEVICS, A. **PNE e a “ideologia de gênero**, 2014. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/04/12/pne-e-a-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 11 set. 2017.

TELES, M. A. A. **O que são os direitos humanos das mulheres**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VATICAN. **Pontifical Council for Tte Family: the family and human rights**. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/family/documents/rc\\_pc\\_family\\_doc\\_20001115\\_family-human-rights\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20001115_family-human-rights_en.html). Acesso em: 10 jan. 2018.

ZAPATER, M. Afinal, existe a tal “ideologia de gênero”? **Blog Justificando**, sexta-feira, 20 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.justificando.com/2015/11/20/afinal-existe-a-tal-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 17 jun. 2017.