

O PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PDME) DE VIÇOSA-MG (2015-2024) E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ANÁLISES SEMÂNTICAS E DISCURSIVAS

THE DECENAL MUNICIPAL EDUCATION PLAN (PDME) OF VIÇOSA-MG (2015-2024) AND THE MATTERS OF GENDER AND SEXUALITY: SEMANTIC AND DISCURSIVE ANALYSIS

EL PLAN DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DECENAL (PDME) DE VIÇOSA-MG (2015-2024) Y LOS ASUNTOS DE GÉNERO Y SEXUALIDAD: ANÁLISIS SEMÁNTICO Y DISCURSIVO

Caio Corrêa Derossi¹

Resumo: O presente texto busca traçar um panorama geral e contextual dos debates sobre a criação dos Planos Decenais Municipais de Educação, inserido nos modelos teórico-legais das Políticas Públicas Educacionais na década de 1990 no Brasil, sob a égide do neoliberalismo. Nesse sentido, o texto busca analisar e compreender as relações expressas nos documentos legais supracitados, propondo um recorte para a questão de gênero. O texto segue uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, à luz de análises históricas, educacionais e embasadas nos textos oficiais. Após sintético balanço, o recorte focará no atual Plano da cidade de Viçosa-MG, com ênfase nas temáticas gênero e sexualidade, que estão retratadas no documento. Para tal estudo, utiliza-se os aportes da Análise do Discurso e da Semântica. Destarte, o que se alcança às guisas das considerações finais são as proposições para a reflexão crítica dos interesses imbricados com ideais políticos e debates estruturais.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. PMDE. Análise do Discurso. Gênero.

Abstract: The present text seeks to outline a general and contextual panorama of the debates on the creation of Municipal Decennial Education Plans, inserted in the theoretical-legal models of Public Educational Policies in the 1990s in Brazil, under the aegis of neoliberalism. In this sense, the text seeks to analyze and understand the relationships expressed in the aforementioned legal documents, proposing an outline for the gender issue. The text follows a qualitative approach of bibliographic and documentary nature. For this, it follows the lights of historical, educational and based on the official texts. After a synthetic assessment, the clipping will focus on the current City Plan of Viçosa-MG, with an emphasis on the themes of gender and sexuality that are portrayed in the document. For this study, contributions from Discourse Analysis and Semantics are used. Thus, what is achieved by way of final considerations are the propositions for the critical reflection of interests imbricated with political ideals and structural debates.

Keywords: Public Educational Policies. PMDE. Discourse analysis. Gender.

Resumen: El presente texto busca esbozar un panorama general y contextual de los debates sobre la creación de Planes Municipales de Educación Decenal, insertados en los modelos teóricos-legales de las Políticas Educativas Públicas en la década de 1990 en Brasil, bajo los auspicios del neoliberalismo. En este sentido, el texto busca analizar y comprender las relaciones expresadas en los documentos legales antes mencionados, proponiendo un esquema

¹ Mestrando (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Graduado (2018) em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Viçosa.

para el tema de género. El texto sigue un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico y documental. Para ello, sigue las luces de carácter histórico, educativo y basado en los textos oficiales. Después de una evaluación sintética, el recorte se centrará en el actual Plan de la ciudad de Viçosa-MG, con énfasis en los temas de género y sexualidad que se describen en el documento. Para este estudio, se utilizan las contribuciones de Discourse Analysis and Semantics. Así, lo que se logra a modo de consideraciones finales son las proposiciones para la reflexión crítica de intereses imbricados con ideales políticos y debates estructurales.

Palabras clave: Políticas educativas públicas. PMDE. Análisis de discurso. Género.

PRIMEIRAS QUESTÕES

O presente artigo teórico de abordagem qualitativa e de naturezas bibliográfica e documental ocupa-se por analisar e compreender o Plano Decenal Municipal de Educação (PDME) do município de Viçosa (VIÇOSA, 2015), localizado na Zona da Mata Mineira. Para tanto, alguns movimentos analíticos são realizados. O primeiro deles é situar o PDME em nível conjuntural, no plano de outras políticas públicas educacionais, bem como suas interseções com os aspectos políticos, econômicos, históricos e sociais. Sobre tais contextos e fatores, são observadas dinâmicas que sobrepujam os interesses coletivos e de formação integral, em prol das demandas do capital.

Posteriormente, apontando os matizes gerais da temática, elegeu-se a categoria gênero como um elemento a ser focado e como forma de exemplificação da sobreposição de demandas outras que não as coletivas e ocupadas da formação humana e holística, como será apresentado durante o texto. Assim, utiliza-se aqui, além da literatura especializada dos campos teóricos que compõem o texto, o estudo do PDME à luz das contribuições das análises da semântica e do discurso, refletindo sobre as construções discursivas e interessadas nas proposições das políticas públicas.

Portanto, nos sentidos da organização do texto, para além das seções que tratam dos aspectos introdutórios e conclusivos, o artigo contará com uma apresentação das políticas públicas e do contexto neoliberal, em um espectro global. Em seguida, concentra-se nas discussões das dimensões legais localizadas no estado de Minas Gerais e na cidade de Viçosa, sinalizando para as questões de gênero. Por fim, propõe-se a análise teórico-metodológica do texto do PDME.

HISTÓRICO DO PNE E SUAS RELAÇÕES COM OS DISPOSITIVOS LEGAIS

A apresentação e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 pelo Congresso corresponde a uma demanda já posta na Constituição Federal (CF) de 1988 e

ratificada e endossada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. A LDB institui, a partir de sua promulgação, a Década da Educação.

Portanto, o artigo 214 da CF (BRASIL, 1988) estabelece a criação de um PNE, por duração de vários anos, que tenha como objetivo articular o melhor desenvolvimento dos diversos segmentos de ensino e integrar as esferas dos poderes públicos, para assumir o compromisso, bem como a condução de alguns objetivos: a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Já a LDB dispõe nos artigos 9 e 87 (BRASIL, 1996), a obrigação da União formular o Plano Nacional de Educação, afinado com declarações internacionais sobre educação das quais o Brasil seja signatário, encaminhar ao Congresso Nacional e instituir diretrizes e metas para o próximo decênio.

É a partir das disposições dos ordenamentos jurídicos e legais que o PNE ganha fôlego e *status* de lei, após aprovado pelos congressistas, normatizando os aspectos dos proponentes responsáveis, da duração e dos objetivos, por exemplo. Mas, é importante destacar que a ideia de um PNE, mais próximo do que conhecemos vem do governo Itamar Franco (1992-1995), com o Plano Nacional de Educação para Todos, como produto e parte das exigências da Conferência Mundial de Educação, ocorrido em Jomtien, na Tailândia (1993-1994) (UNICEF, 1990).

O Plano foi aprovado no final do governo de Franco e recuperado apenas no primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), em 1996, com a aprovação da LDB, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990). O PNE conteria, assim, as diretrizes e metas para todos os segmentos de ensino.

É em 1998 que chegam ao Congresso dois projetos de lei (PL) que almejavam a concretização do PNE. Um advindo do deputado federal Ivan Valente (PT-SP), outro do Ministério da Educação (MEC). Entretanto, a Comissão de Educação da Câmara decidiu por redigir um projeto substitutivo que contemplava alguns aspectos de ambos projetos. O novo PL foi aprovado no final do ano de 2000 pelos deputados e em 2001 pelo presidente FHC, então em seu segundo mandato presidencial (1999-2003).

A Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que propõe o PNE, estabelece a obrigatoriedade de os estados e municípios apresentarem, aos poderes legislativos respectivos, um Plano Decenal de Educação próprio. Os princípios que regiam o documento versavam sobre o direito universal à educação, a sua importância para o

desenvolvimento social e econômico do país, a redução das desigualdades no acesso e permanência na escola e a democratização na gestão escolar.

O PNE objetivava condições análogas aos seus princípios. Em função de problemas com recursos, para o financiamento da educação, o PNE/01 privilegiou o ensino fundamental, para as crianças e para quem não tinha cursado ainda, bem como a ampliação de outros segmentos e a criação de sistemas de avaliação da qualidade de ensino.

Entretanto, quando se recua no tempo, a ideia de um PNE não é uma novidade dos anos 1980 e 1990. Ela é ventilada ainda nos primeiros anos da Era Vargas (1930-1945), em 1932, mas não consegue avançar em função do Golpe do Estado Novo (1937). Ela é retomada durante o Governo João Goulart (1961-1964), em 1962, e mais uma vez, não consegue progredir em função do Golpe Militar de 1964. A Ditadura Civil-Militar (1964-1985), em 1967, tenta retomar a ideia da criação de um PNE, mas, por dificuldades internas entre os mandatários do Regime, o plano é frustrado.

É válido ressaltar que, com exceção da Constituição produzida pelo Golpe do Estado Novo em 1937, todas as outras cartas constitucionais republicanas, vindas *a posteriori*, assinalam de forma direta ou não, o consenso de se ter um PNE e que ele tenha um respaldo legal. É somente com o processo de redemocratização e com a nova CF de 1988, que a ideia do PNE ressurgiu, agora em uma perspectiva de longa duração, com os prazos alongados para a aplicação, com respaldos e com proteções legais. É conveniente afirmar que este plano é fruto também das mobilizações sociais e de categorias trabalhistas da educação, que, com o fim da ditadura militar no país, engrossam as massas manifestantes por direitos e por garantias, antes alijadas de vários grupos sociais (COSTA, 2000).

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO: OCASO FORMATIVO E REDEENÇÃO DO PRIVADO

Nas entrelinhas e na observação do contexto de produção dos documentos, deve-se considerar o paralelismo com os organismos internacionais, que veiculam as propostas da educação voltada aos interesses do mercado e a qualificação profissional como seu principal mote. Até os léxicos nominais utilizados para retratar princípios e objetivos da educação são imiscuídos com uma lógica gerencial e mercadológica.

A palavra autonomia é referida como uma forma respeitosa de garantia de componentes idiossincráticos de cada região, entretanto ela revela também uma face de desresponsabilização frente a algumas necessidades, no sentido de quem deve primeiro

responder sobre. Tem-se uma replicação de um molde neoliberal para esferas menores, no caso, os municípios.

A articulação entre União, estados e municípios muito se refere a uma descentralização do Estado, enquanto garantidor da educação pública, já que são, no mínimo, nubladas as especificações quanto aos valores e as verbas repassadas, em um período de crescente desmonte das conquistas educacionais (DUARTE, 2010). Cabe considerar que a CF de 1988 traz inúmeros avanços sociais em relação às constituições anteriores, tanto que foi apelidada, também, como Constituição Cidadã, entretanto confere uma ambiguidade não limitando as ações do Estado e de grupos privados na economia do país. Como garantir uma livre iniciativa privada, sem grandes especificações e delimitações, frente a um Estado que deve fornecer e assegurar o bem-estar social? (COSTA, 2000).

A ambiguidade se inscreve aí. E na esteira de algumas brechas legais, de interesses específicos, de governos de coalizção, de entendimentos estreitos sobre as funções e os objetivos formativos dos espaços escolares, políticas e ações que resguardam avanços e considerações importantes, revelam na outra face, que antes estava na penumbra, a divisão clara de educações voltadas a determinados segmentos sociais, a formação de massas trabalhadoras e o atendimento de setores específicos (COSTA, 2000).

ENTRE O OBJETO E AS IMAGENS FORMADAS: AS IMPLICAÇÕES DO PNE NO ESTADO DE MINAS GERAIS

A LDB, no seu artigo 10, confere aos estados da federação a responsabilidade de fazer um plano educacional que dialogue com as diretrizes da União, apresentando-o e integrando os municípios que compõem o seu território. Mas, o estado de Minas Gerais teve por opção em acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MG) e em nome das liberdades e das autonomias dos municípios, firmados em acordo nos anos 1990, a proposição estadual de criação paralela e concomitante dos planos estadual e municipais, em observância ao PNE.

As ações se inscreveram em tentativas e planejamentos que visavam a ações democráticas de diálogos e de trocas. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) orientou os 853 municípios, dentre outras formas, com a formulação do Atlas da Educação de Minas Gerais, de organização da Fundação João Pinheiro (MINAS GERAIS, 2005). O Atlas continha os dados estatísticos relativos à educação, que corroborou para a formulação dos planos municipais. Portanto, as ações promovidas encaminharam de forma

consonante às construções dos planos, em níveis do estado e dos municípios, de acordo com as disposições da União.

O Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018) estabelece objetivos análogos ao da Constituição Estadual (MINAS GERAIS, 1989), que estão presentes também na CF, no artigo 214 (BRASIL, 1988):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

O Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa (VIÇOSA, 2015), para além da CE, da CF e da LDB, tem na Lei Orgânica Municipal (LO) de 1990, no artigo 206, a disposição do compromisso de elaboração de um Plano Municipal de Educação (VIÇOSA, 1990). Para além da história do município e da história da educação presente nele, que segue moldes gerais a partir da história da educação no Brasil, excludente e hierárquica. Vale destacar que é no final da década de 1980 que o município toma a responsabilidade do ensino fundamental para si, antes de massiva presença do Estado. Este movimento é percebido quando identificamos a oferta do ensino fundamental integralmente na zona rural do município e quase integral na zona urbana, de responsabilidade municipal.

Como colocado pelo PNE, o PDME, deve ser articulado com os pressupostos estadual e federal. Por isso, ele é alinhado também com os compromissos acordados internacionalmente. É importante destacar que o plano municipal segue com objetivos específicos e é realizado de acordo com as possibilidades locais, de orçamento, em função das necessidades específicas do município.

Outra questão importante é que a realização do PDME pressupõe a participação de vários setores e dos cidadãos, através dos Fóruns Municipais de Educação. Sendo assim, essas demandas e esse documento superam uma gestão do município e da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que representa as vozes dos envolvidos e, assim, deve ser seguido pelos governos subsequentes.

Em 2005, outro marco importante para o PDME de Viçosa foi a criação da Comissão Municipal de Educação, responsável pela relatoria do Plano e proposta com o intuito de torná-

lo mais democrático e coerente com os seus princípios. Portanto, 2006 foi o ano da criação do primeiro Plano Municipal, com duração até 2015. Convém lembrar que existe uma comissão de avaliação do PDME, que é responsável por acompanhar seu desenvolvimento e aplicação.

Após um breve histórico do PNE, do PEE e do PDME para a contextualização dos movimentos políticos e sociais para a educação, passaremos à análise do novo Plano Municipal, que revogou o que estava vigente, com destaque ao que diz respeito às leituras de gêneros, de sexualidades e de diversidades.

O PDME DE VIÇOSA: DISPOSIÇÕES INICIAIS

A análise realizada a partir da Lei nº 2.487/2015 (VIÇOSA, 2015), que corresponde ao objeto, último e vigente PDME de Viçosa, sairá das discussões legais e históricas para propor uma discussão imbricada na análise crítica da escrita do dispositivo legal, próprio do exercício de investigação científica, principalmente no que toca às questões de gêneros, de sexualidades e de diversidades.

Os estudos de semântica responsáveis pela significação, pelos sentidos, têm muito a contribuir para pensarmos em pontos vagos e que abrem brechas para interpretações ampliadas/particulares dos textos legais. Por vezes, a omissão e a explicitação de termos, também corroboram para uma redação pouco objetiva e clara das leis (CANÇADO, 2005). Já a análise de discurso permitirá o estudo imbricado da formação discursiva aliado a ideologias e a condições de produção muito específicas, com remetentes e destinatários claros (BRANDÃO, 2004).

A partir dos estudos de Louro (1997; 2000; 2004), percebe-se a importância e a crescente discussão dos estudos de gênero, de sexualidade e de diversidade na educação, agora imbricados com questões das políticas públicas. É interessante afirmar que esses temas, até a década de 1990, no Brasil, estavam muito ligados às discussões da Psicologia da Educação e das Teorias de Desenvolvimento Humano.

A emergência da temática em outros campos, não só da Pedagogia, pode ser explicada por uma revisão geral das teorias estruturalistas, começadas no final da década de 1970 para o início de 1980, maior inserção de grupos e de movimentos antes alijados da sociedade, bem como mais direcionado à teoria crítica de formação de professores e ao anseio de unir teoria e prática na formação e na constituição profissional, por exemplo (CONTRERAS, 2002).

É importante ressaltar a confluência e a complementaridade das contribuições de distintas áreas, pois não é fortuito promover divisões rígidas para os estudos acadêmicos.

Portanto, parte-se de uma concepção de sexualidade, por exemplo, que extrapola a noção das genitálias ou da projeção no outro, existente e legítima, para uma noção mais alongada e mais ampla, de sexualidade como prazer, como pulso, trazida pelos estudos da psicanálise. Assim, quando vista de forma ampliada, não se concentra em uma idade específica ou a uma disciplina, visto que está diluída e que tem correlações socioculturais, muito anteriores às disposições teóricas sobre o assunto. Portanto, se recuarmos novamente à Psicanálise, figura em nossos conscientes e inconscientes, noções comportamentais, culturais, lembranças, desejos, proibições que, referem-se, portanto à diversidade, ao gênero e às sexualidades.

Do ponto de vista histórico e sociológico, o gênero, conceito e categoria analítica, estavam historicamente relacionados às mulheres e suas lutas dentro do movimento feminista em prol do sufrágio, dos direitos no mercado de trabalho e da igualdade social (MACHADO, 1992). Mas, conforme Scott (1990; 2012), gênero é uma construção social, cujas concepções variam de acordo com o tempo histórico e se processam nos imaginários e nas práticas sociais. Assim, conforme a autora assinala, apenas a discussão do conceito pelo viés biológico ou morfofisiológico pouco contribui para o entendimento mais ampliado sobre o que é ser homem, mulher, os comportamentos esperados, as movimentações dos corpos etc. Logo, com discussões plurais, acompanhando as rupturas e as continuidades, ao longo do tempo, com o exercício crítico, pode-se nortear melhores as diretrizes de formação.

Entretanto, para além de uma mudança nos debates, é sensível nas mídias reverberações sobre uniões civis homoafetivas, a adoção de crianças por casais de mesmo sexo, a ascensão de debates sobre *drag queens*, fora os inúmeros casos de violências, de mortes e de abusos cometidos em função das orientações sexuais individuais. É interessante pensar que, desde o início das discussões acerca o PDME, as questões de gênero e de sexualidade não eram prioridades a serem enfocadas pelo documento. Entretanto, o seu trâmite na Câmara de Vereadores foi bastante movimentado por setores da sociedade civil e principalmente religiosos, de vertentes católica e neopentecostal, reivindicando que o tema em questão não fosse de fato abordado. Pode-se relacionar, como um fator entre a miríade de outros fatores envolvidos, o Projeto Escola sem Homofobia, do ano de 2011, que era voltado à Formação de Professores. Mesmo que nunca tenha sido efetivado, fora o subsídio para aventar a ideia do “Kit Gay”: um suposto conjunto de materiais, destinados às escolas e aos alunos, no qual seus conteúdos feririam liberdades individuais e da família e ainda estimulariam crianças para práticas homoafetivas, segundo os que assim fazem tal leitura.

Destarte, o PDME, que já não tratava de forma substantiva do assunto, reafirmou que não trataria.

O texto não chancela nem milita em função de uma causa ou de uma corrente específica. Entretanto, o que o debate central permeia é o respeito à dignidade e à alteridade humanas, dos seus corpos, dos seus desejos, frente a qualquer outro tipo de opinião. Pois, antes de pensarmos no que concerne ao privado, vivemos em um coletivo social, com presenças várias opiniões, que não podem ser ignoradas. Apesar da possibilidade da discordância, a existência não pode ser negada ou diminuída. E é a escola, em um entendimento mais universalizante, que promove o encontro e o debate entre as diferenças.

Partindo, então, de tais pressupostos, o que desperta nossa atenção no PDME, já em suas diretrizes, são a vagueza semântica e a supressão dos temas ligados à temática aqui enfocada. Para além do que já é diretriz nos documentos supracitados, alguns pontos nos chamam atenção, pois se apresentam de uma forma vaga, indefinida, sendo que a partir da multiplicidade de sentidos, as suas atribuições práticas são reveladas de acordo com os interesses dos personagens cumpridores.

PMDE DE VIÇOSA: À DERIVA DA VAGUEZA SEMÂNTICA

Cançado (2005, p. 57) afirma que, na maioria das vezes, é decisiva para o estabelecimento de sentido a dificuldade de se estabelecer léxicos e significados adequados às práticas linguísticas, muitas vezes em função do contexto. Portanto, a pesquisadora salienta:

Todo falante sabe que dar o significado das palavras não é uma tarefa fácil. Às vezes, pensamos que sabemos o significado de determinada palavra, mas, quando tentamos estabelecê-lo exatamente, ele nos foge. Isso se deve ao fato de a significado, na maioria das vezes, estabelecer-se a partir de um determinado contexto. Geralmente é mais fácil definir uma palavra se esta é dada no contexto de uma sentença. Efeitos contextuais podem direcionar os significados das palavras para diferentes caminhos.

Assim, de forma isolada, uma palavra pode ter o significado claro e específico para o falante. Entretanto, quando em situações diversas, aquela palavra, convencionalmente utilizada para designar determinada ação, por exemplo, pode assumir as mais diversas significações. O perigo disso nos textos legais é a abertura a interpretações variadas, que não privilegiem os interlocutores, em um sentido mais global.

Portanto, a vagueza semântica é uma classificação fortuita para se pensar nesse caso. A vagueza é atribuída a um sentido que pode ser compartilhado, em diversas situações comunicativas, entretanto ele não é explicitado, explicado, o que o torna vago.

Cançado (2005, p. 58; 60) afirma que:

A ideia geral é que, em exemplos de vagueza, o contexto pode acrescentar informações que não estão especificadas no sentido; e, em exemplos de ambiguidade, o contexto especificará qual o sentido a ser selecionado. [...] Retomando a noção de vagueza, toma a realçar que esse fenômeno semântico está associado a expressões que fazem referências apenas de uma maneira aproximada, deixando o contexto acrescentar as informações não especificadas nas expressões vagas.

A exemplo, a décima diretriz, que diz: “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” Que tipo de respeito e qual tipo de diversidade serão promovidas? No sentido desta e de outras questões, Cançado (2005, p.60) reflete sobre a vagueza inserida nos processos comunicativos:

Em termos de processo de comunicação, a vagueza é uma propriedade da língua muito útil. Trata-se de uma maneira econômica e, contraditoriamente, exata de nos expressarmos, sem que sejamos obrigados a determinadas escolhas, às vezes, muito complicadas no uso da língua.

Quando se analisa de forma isolada os léxicos diversidade e sustentabilidade, a exemplo, podem ter significados variados, dependendo dos contextos. A vagueza não se faz presente só a partir dos anos analisados ou em uma única esfera de atuação: o PNE de 2014, por exemplo, trazia uma diretriz de “Erradicação da Discriminação”. Novamente, sem tratar de gênero, pergunta-se: qual(ais) discriminação(ões) seriam essas?

Entretanto, inserido em tal princípio, percebe-se uma linha, um contexto vago que delinea tais palavras, encaminhando-as para um eixo de significação. Porém, não é coeso o significado. Falar de diversidade e sustentabilidade é muito geral, ampliado. Novamente, pergunta-se: quais diversidade e sustentabilidade terão respaldo na lei? A quem e pra quem servirão? Mais adiante, as três últimas diretrizes, dão os indícios:

XI - valorização da família como o mais importante meio de educação, na formação e estruturação da sociedade;
XII - garantia do direito dos pais de conduzirem em suas famílias a educação moral, ética e religiosa, conforme seus princípios familiares, sem interferência do Estado,

valendo-se da escola como instrumento;
XIII - não aplicação dos componentes da ideologia de gênero. (VIÇOSA, 2015).

A família é uma instituição social importante para a estruturação da sociedade, objeto de estudo de inúmeros campos e reconhecida em vários dispositivos legais, bem como sua autonomia. Entretanto, que tipo de família que está sendo reconhecida neste documento? A Lei acompanha os novos arranjos familiares, representados não só por casais do mesmo sexo, mas por mães e filhos, avós, tios(as) e crianças, por exemplo?

A diretriz seguinte, além de remeter ao modelo familiar preconizado pelos textos legais, propõe novamente a reflexão sobre os limites e as fronteiras entre o particular, o privado e a interação e a participação em sociedade. O entendimento sobre a escola é outro ponto destacado. É sabido que durante experiências autoritárias, a escola foi objeto de censura e instrumento para veiculação de ideias do regime legal vigente.

Entretanto, apresentar e discutir sobre diversidade, por exemplo, confere como intervenção do Estado na vida particular de um indivíduo e/ou de um grupo familiar? Não é papel da escola, da educação escolar, preparar o indivíduo para o convívio em sociedade? A cidadania, que respalda os direitos e os deveres dos indivíduos em sociedade, ponto que deve ser preconizado pela educação, também não garante o respeito ao reconhecimento das diferenças? Essas e outras tantas questões são colocadas para a reflexão de debates tão acalorados e importantes para a sociedade.

Por último e no mesmo sentido, como pensar em qualquer medida ou ação que seja desprovida de alguma intenção ou propósito? Paulo Freire já nos alertara: “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (FREIRE, 2011. p. 20). E o que pensar da escola que ensina aos seus alunos o que é certo ou errado ou o que eles devem ser, preferir? A escola é responsável por entre outras coisas, veicular conhecimentos técnicos e incutir um espírito crítico para que o aluno consiga tirar as próprias conclusões, propondo novas interpretações e reconhecendo as produções anteriores. E é no convívio com o outro, com o diferente, que aprendemos e mediamos o que já conhecíamos com o novo.

Convém afirmar, que semelhante ao Projeto Escola Sem Partido², as vozes contrárias à emergência do que é diferente surgem em momentos que determinados grupos, classes, segmentos conseguem reivindicar direitos e espaços e ganham ressonância.

A chegada ao Palácio do Planalto de um operário nordestino incomodou muita gente. Mas, para além das questões sociais, acreditar na doutrinação, especialmente fora de um contexto de exceção, já que as resistências são sempre presentes, é negar os conhecimentos, os contextos formativos, as curiosidades e as críticas dos estudantes, bem como questionar o profissionalismo do docente de forma enviesada também o é.

PMDE DE VIÇOSA: FORMAÇÃO DISCURSIVO-IDEOLÓGICA DOMINANTE

O esforço da análise do discurso é buscar entender os processos interativos, de forma que os discursos, enquanto produto-produtor, reverberem nos contextos e nos personagens que circulam. Já imbricado com a semântica, a contribuição da análise do discurso é importante para este empreendimento. Assim, segundo Brandão (2004), ideologia surge como sinônimo de pensar científico, do estudo das relações entre a natureza e o meio, muito partidária da corrente positivista, fazendo oposição aos pensadores idealistas. É com a oposição de Napoleão Bonaparte aos ideólogos franceses, que criticavam sua relação com o poder, que ideologia passou a ser significada de forma pejorativa, remetendo a uma doutrina com apelo para a formação de seguidores, com o objetivo de contrariar a ordem estabelecida.

E é com esta última significação que alguns enunciadores estabelecem uma relação antinômica entre conhecimento e ideologia com a finalidade de caracterizar, a partir de uma perspectiva hierárquica, toda produção relativa a gênero e sexualidade, por exemplo, como não científica, partidária, doutrinadora e, portanto, nesta perspectiva, ideológica.

O que as ideologias fazem, para Marx (1971), são as inversões das relações vigentes, favorecidas pela separação entre os trabalhos intelectual e manual. É nessa distinção mais rígida que ocorre a sobreposição de importância do primeiro sobre o outro. É neste sentido que se tem a caracterização da ideologia para o marxismo: um instrumento de dominação

2 O Projeto Escola Sem Partido, que surge em concomitância e por um entendimento de um segmento radical da direita brasileira, de ressentimento com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, de uma indignação com as Ciências Humanas e a suposta questão de doutrinação. A proposição, dentre as várias que existem, retoma a de um pastor evangélico, que reforça a precedência da família para a educação, baseado em um artigo da Constituição Federal, o 206, mas que ignora a pluralidade constitucional pregada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e da própria LDB. O projeto, ao ver compartilhado de inúmeros especialistas, significa a prevalência de ações contra o pluralismo de ideias, contra a liberdade de expressão, cláusula pétrea da Constituição, e mais uma vez, serve a interesses próprios e muito específicos, que suprimem o direito de minorias.

classista, que faz passar o pensamento da classe dominante como o postulado hegemônico, de todos. Assim, arrefecem-se os mecanismos de divisão para que a ilusão da ideologia, refletida em um modelo de vida que deve ser seguido, possa se fazer presente nas classes subalternas.

Já Althusser (1985) trabalha com a ideia de reprodução da ideologia dominante através dos aparelhos e instituições repressivos do Estado, dentre os quais, a escola faz parte. O primeiro é caracterizado principalmente pelo uso da força e o segundo pelo maior uso da ideologia. Althusser debruça-se sobre o exercício de elencar características gerais da ideologia. Portanto, sai de cena a hipótese simplista de mera repetição de um determinado comportamento, para as formas de relação produtiva e sob o imaginário dos envolvidos, dentro das realidades sociais. Outro ponto é que a existência da ideologia só se faz possível a partir da ação para posterior reflexão dela. Tal ordem subverte a noção idealista hegeliana, seguindo a noção marxista, que é revisitada por Althusser.

A ideologia para Gramsci, segundo Gallo (1998), é formada em parte pelos pressupostos marxistas relacionando a superestrutura social com a infraestrutura econômica e com a formação leninista de correspondência ao conjunto de ideias, falsas ou não, de uma classe social. O conceito gramsciano de hegemonia é o que corrobora com o entendimento de ideologia ligado à realidade social. O que Marx denominara como domínio de uma classe e de seus interesses em cada período da história, o filósofo italiano tratará como os interesses hegemônicos da classe dirigente. É de se imaginar que ambos os processos, tanto o retratado em Marx como o de Gramsci, enfrentam resistências. E para se manter a hegemonia, além dos controles das forças dinâmicas e antagônicas pela coerção e violência, a ideologia exerce papel fundamental como via de manutenção do poder sem o uso da força. Logo, é a ideologia que amálgama de forma coesa os pensamentos com as posições sociais e suas funções.

Destarte, a questão da ideologia pode ser entendida, em linhas gerais, através dos seguintes panoramas: uma concepção marxista, de sobreposição da ideologia da classe dominante sob os dominados, através de mecanismos sociais que escamoteiem as desigualdades.

Assim, tomando em consideração o exposto sobre ideologia, não se encontra fundamentação teórica para movimentos que localizam uma chamada “ideologia de gênero”. Essa é contrária a qualquer lógica educacional, uma vez que uma das funções da educação é apresentar amplamente as diversas condições existentes na sociedade.

Fazer essa apresentação não é impor, cancelar como única posição possível, mas, sim, fomentar o conhecimento, o respeito e diminuir o preconceito. Falar de gêneros, de

sexualidades e de diversidades, com toda certeza não é só função da escola. Mas, ela cumpre um papel fundamental, pois atua de forma ampliada para a formação do cidadão, uma vez que esses temas não são exclusivamente de foro privado.

O tratamento é diferente já que, no bojo familiar, cabe a afirmação particular de determinada moral, de princípios religiosos e de uma autonomia geral, sobre como criar os filhos. Entretanto, essa autonomia não pode ferir a formação integral e cidadã das crianças, já que elas convivem em sociedade e a família é uma primeira instituição, dentre outras que são formativas e participativas na vida dos estudantes e que reverberam durante toda a vida. É função da escola ensinar sobre o diferente para que todos conheçam e respeitem. Independente da condição ou da acolhida, as diversidades são existentes na sociedade, produtos e produtores de uma série de contextos sociais. Segundo Dorzol (2009, p. 227):

[...] cada atividade humana converge para a sua localização adequada no mundo. Podemos estendê-la à escola, instância intermediária entre o âmbito privado (família) e o âmbito público (política), que exige um tratamento diferenciado e adequado a sua natureza de atividade humana específica.

Logo, a escola, como instituição social formadora, não pode se privar de pensar, de refletir e de permitir o encontro com a alteridade, de forma a reconhecer e acolher o diferente, sem nenhuma hierarquia ou classificação. Cabe ao estabelecimento escolar ser o espaço onde também se prepara para as relações em sociedade, para o respeito às diferenças e para a luta e a defesa em cumprimento dos direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE LUZES E SOMBRAS

À guisa das considerações finais, é importante analisar as questões de gêneros, sexualidades e diversidades através de vieses epistemológicos e legais, assim entendendo o currículo como o produto que se basifica em função de disposições de conteúdo e das questões vigentes no cenário jurídico.

Quando se volta às implicações das políticas públicas, a análise pode ser dividida de forma mais generalizada e de forma mais concisa. A primeira reflete-se sobre um balanço geral das políticas públicas à níveis federal, estadual e municipal, já realizado. O segundo, que interessa mais ao texto, busca a melhor compreensão dos motivos que estabelecem um plano

que não aborda temáticas transversais importantes. As respostas não foram conseguidas, entretanto as perguntas são deixadas.

Para além de uma realidade, das questões orçamentárias, da segregação espacial, entre outros, que são fatores importantes, entretanto não são objetivos, visto a sua generalização. Mas, o que permanece ao fim é a postura de uma educação partidária a determinados setores, com fins muito específicos, que não são os da pluralidade, o do respeito às diferenças e da formação holística, infelizmente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> . Acessado em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 11ª edição. Brasília, 1989. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf . Acessado em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acessado em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 09/01/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acessado em: 22 dez. 2020.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, T. Os anos noventa: o ocaso do político e a sacralização do mercado. *In*: MOTA, C. G. (Org.). **Viagem incompleta**: a experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: SENAC, 2000. p. 247-282.

DORZOL, M. de S. Memórias escolares: sem ressentimentos. **Revista Educação e Realidade**, UFRS, v. 34, n. 02, p. 225-237, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9353> . Acessado em: 22 dez. 2020.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação básica nas décadas de 1980 e 1990. *In*: FARIA FILHO, L. M. de; NASCIMENTO, C. V. do; SANTOS, M. L. dos (orgs.). **Reformas Educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p.161-185.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, S. Subjetividade, ideologia e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 133-152. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10581> . Acessado em: 22 dez. 2020.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 1997.

LOURO, G. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, L. Z. Feminismo, Academia e Interdisciplinaridade. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (org.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MINAS GERAIS. **Atlas Educacional de Minas Gerais**. Fundação João Pinheiro, 2005.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Minas Gerais, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf> . Acesso em: 22 dez. 2020.

MINAS GERAIS. **Política Educacional do Estado de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2003.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acessado em: outubro de 2018.

VIÇOSA. **Lei nº 2.487/2015** - Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação - PDME e dá outras providências. Viçosa: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/v/vicosa/lei-ordinaria/2015/248/2487/lei-ordinaria-n-2487-2015-aprova-o-plano-decenal-municipal-de-educacao-pdme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 dez. 2020.

VIÇOSA. **Lei Orgânica do Município**. Prefeitura Municipal de Viçosa, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-vicosa-mg> . Acesso em: 22 dez. 2020.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n.2, jul./dez. p. 71-97. 1990. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> . Acesso em: 22 dez. 2020.

SCOTT, J. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, 2012. Tradução: Ana Carolina E. C. Soares. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212> . Acesso em: 22 dez. 2020.