



Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil

Agency and causal powers: analysing the debate on inclusion of gender ideology and sexual orientation in the plano decenal de educação - Brasil

Agencia y poderes causales: analizando el debate sobre la inclusión de ideología de género y orientación sexual en el plan decenal de educación – Brasil

Maria Carmen Aires Gomes (UFV/MG)

Resumo

Neste trabalho problematizarei, por meio dos usos da linguagem em práticas sociais, o evento inclusão da Ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Decenal de Educação. Meu esforço analítico partirá de um cotejamento entre a Teoria da Estruturação de Anthony Giddens, a discussão ontológica de Roy Bhaskar, e os princípios de uma Ontologia social do discurso, como propõem Norman Fairclough (2001, 2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999), a fim de compreender como os discursos se constroem e se constituem no âmbito da esfera pública, para, em seguida, traçar uma conjuntura sobre o referido evento discursivo. Esse estudo objetiva ainda apontar não só algumas contribuições potenciais desse diálogo epistemológico/ontológico para os estudos discursivos críticos, mas também apontar algumas considerações sobre a discussão a respeito das identidades de gênero e da forma como os comentários em redes sociais produzidos por cidadãos têm contribuído para a construção de opiniões e ações éticas (ou não) na esfera pública.

Palavras-Chave: Ideologia de gênero, práticas midiáticas, ontologia

Abstract

In this paper I will reflect, through the use of language in social practices, gender event Ideology and inclusion of sexual orientation in the Plano Decenal de Educação. My analytical effort as a base a mutual comparison between the theory of Anthony Giddens Structuring the ontological discussion of Roy Bhaskar, and the principles of social ontology of speech, as proposed by Norman Fairclough (2001, 2003) and Chouliaraki & Fairclough (1999) comprehendemos to how discourses are constructed and are in the public sphere, to then draw a scenario of discursive event. The goal of this study also point out not only some potential contributions of this epistemological / ontological dialogue for critical discourse studies, but also draw some considerations about the discussion of gender identities and how the comments on social networks produced by citizens They have contributed to the construction of opinions and ethical actions (or not) the public sphere.

Keywords: Media practices, gender ideology, critical realism



Resumen

En este estudio problematizaré, por medio de los usos del lenguaje en prácticas sociales, el evento inclusión de la Ideología de género y orientación sexual en el Plan Decenal de Educación. Mi esfuerzo analítico partirá de una comparación entre la Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens, la discusión ontológica de Roy Bhaskar, y los principios de una Ontología social del discurso, como propone Norman Fairclough (2001, 2003) y Chouliaraki & Fairclough (1999), para que comprendamos como los discursos se construyen y se constituyen en el ámbito de la esfera pública, para, enseguida, describir una coyuntura sobre el referido evento discursivo. Ese estudio tiene como objetivo aún señalar no sólo algunas contribuciones potenciales de ese diálogo epistemológico/ontológico a los estudios discursivos críticos, sino también indicar algunas consideraciones sobre la discusión respecto a las identidades de género y a la forma como los comentarios en redes sociales producidos por ciudadanos vienen contribuyendo a la construcción de opiniones y acciones éticas (o no) en la esfera pública.

Palabras Clave: Ideología de género, prácticas de los medios de comunicación, ontología

Considerações iniciais

Neste artigo, irei apresentar questões culturais, políticas e sociais sobre o debate que envolve a inclusão da ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação brasileiro, para tentar mostrar, de maneira sintética, como essa discussão se desenvolveu, na cidade de Viçosa-MG, por meio da manifestação de alguns cidadãos na rede social Facebook. Tais questões são problemas sociais vigentes e parcialmente discursivos que devem ser analisados de forma crítica e ética, pois apresentam linhas de tensão, sofrimentos, violências, desinformações que tendem a bloquear certas ações emancipatórias e práticas éticas voltadas à compreensão da diferença, da diversidade cultural, social e política. O funcionamento da linguagem será analisado de forma a identificar nos textos as causas sociais e políticas daqueles que se dizem responsáveis pelas questões morais, éticas e educacionais e os meios e oportunidades que se utilizam para “resolvê-los” (BHASKAR, 1986; WODAK, 2004; RESENDE, 2009).

A minha análise de problemas socialmente discursivos parte, em primeiro lugar, da compreensão de uma “ontologia social do discurso” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) o que nos permite pensar no discurso como um elemento semiótico das práticas sociais, ou seja, momentos discursivos que se internalizam de diferentes formas em práticas sociais. Dadas às diversas características das práticas sociais, e considerando a vida social como um sistema aberto (portanto não previsto, mas sim contingencial), onde eventos são governados por mecanismos ou procedimentos de poder executados, na maioria das vezes, por sujeitos pré-posicionados política e historicamente, há que se compreender não só que os discursos tem diversos funcionamentos sociais, mas que as mudanças nas práticas discursivas são parte das mudanças também nas práticas sociais, como hastes de uma estrutura dialética (GIDDENS, 1991). Esse caráter contingencial e emergencial da vida social é recontextualizado por Chouliaraki & Fairclough (1999), Fairclough (2003) e Fairclough e Fairclough (2012), das discussões de Roy Bhaskar, no Realismo Crítico e da Teoria da Estruturação de Anthony Giddens



(1991), como veremos nas próximas seções deste texto. A centralidade da minha proposta explanatória crítica de refletir sobre a inclusão da ideologia de gênero e orientação sexual no espaço escolar procura explicar como as “realidades são como são, e como elas são sustentadas ou alteradas pela sociedade.” (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p.79), dialogando com a afirmação de Roy Bhaskar de que a realidade é complexa, estratificada e estruturada e integra um mundo natural que existe independentemente do homem e um mundo social que depende da atividade social humana, individual, coletiva, cega ou esclarecida. Pelo fato de a vida social ser um sistema aberto está sujeita a interferências contingenciais, fazendo emergir as mais diversas relações e possibilidades históricas, culturais e políticas.

Investigarei quais são os possíveis agentes causais (seus poderes e tendências) do evento inclusão da Ideologia de gênero e orientação sexual no Plano decenal de Educação. Para a explanação crítica de problemas sócio-discursivos, sigo a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999), baseada na investigação crítico-explanatória de Bhaskar (1986), que parte da identificação de um problema social com aspectos semióticos, analisado a partir de três momentos: (i) análise da conjuntura, (ii) análise da prática particular e (iii) análise do discurso, a fim de mostrar como tais momentos operam na prática social, como causa e consequência de lutas hegemônicas e relações de poder (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). As discussões que trago fazem parte de problematizações desenvolvidas no projeto *Corpo na mídia impressa e televisiva: representações de vulnerabilidade social e diferença na sociedade contemporânea* que tem como objetivo refletir sobre a construção do corpo diferente, aquele que não atende aos padrões hegemônicos impostos pela matriz heteronormativa, patriarcal e atributiva.

1. Condições para uma ontologia social do discurso

Nesta seção, apontarei alguns pontos de convergência entre os estudos desenvolvidos por Roy Baskhar e Anthony Giddens que foram apropriados por Norman Fairclough para construir seu projeto político discursivo crítico transdisciplinar integracionista que mobiliza dialeticamente alguns campos epistemológicos e ontológicos nos limites teóricos das fronteiras disciplinares. Norman Fairclough recontextualiza alguns aspectos desenvolvidos pelo movimento filosófico britânico contemporâneo conhecido por Realismo Crítico (RC), que busca atender às demandas da crítica social na contemporaneidade capitalista (PRADO, 2007).

Hamlin (2000, p.1), em *Realismo crítico: um programa de pesquisa para as ciências sociais*, argumenta que uma das características mais importantes do RC é a dimensão ontológica da ciência, ou como aponta Bhaskar (1986) “a dimensão intransitiva do conhecimento”, que é constituída não só pelas coisas, mas também “pelas estruturas, poderes, mecanismos e processos responsáveis pela permanência relativa, pelo movimento incessante e pelas transformações que ocorrem na realidade.” (PRADO, 2007, p.3). Segundo Hamlin (2000, p.3), “Bhaskar reconhece que a realidade só pode ser expressa por intermédio do pensamento e da linguagem, e que estes apresentam uma dimensão social inevitável.” À



dimensão epistemológica, Bhaskar atribui o domínio transitivo, isto é, relativo, porque é social e historicamente contingente.

Para compreendermos o mundo, ou mesmo para encontrarmos explicações adequadas para ele, temos de, inicialmente, conforme Bhaskar, pensar que o mundo explicado pelo viés das ciências naturais, por meio de atividades experimentais, trata-se de um sistema fechado, o que difere das condições e explicações dadas ao mundo real, aberto e contingencial das humanidades. Hamlin (2000, p.5) afirma que “em sistemas abertos, os mecanismos operam e tem seus efeitos afetados por outros mecanismos que operam ao mesmo tempo: há uma co-determinação causal[...]”. Considerando tais reflexões, a realidade deve ser concebida como estratificada: o empírico (acessado por experiências a partir da observação direta), o actual (inclui experiências e eventos que podem ou não ser observados; ou seja, o que ocorre quando os poderes são ativados) e o real (inclui os mecanismos processos ou estruturas subjacentes que geram eventos, ou seja, quando os poderes causais são usados ou não)¹.

Esses domínios da realidade nos permitem, discursivamente, por exemplo, compreender que “o que ocorre na realidade não é necessariamente percebido da forma como ocorre [...] algo pode existir sem que seja diretamente percebido, apenas inferido a partir dos efeitos que gera.” (HAMLIN, 2000, p.5). O fato, por exemplo, de os tópicos de ideologia de gênero e orientação sexual não serem ainda tematizados e discutidos no âmbito da escola não quer dizer que não tenha agentes construindo tais saberes em outras instâncias, ou mesmo de forma não-oficial nas escolas, porque há movimentos sociais e acadêmicos operando potencialmente tais tendências sócio-discursivas e ideológicas a todo momento na esfera pública, ainda que, muitas vezes, bloqueados/impedidos de se manifestarem por forças contravenientes, como, por exemplo, famílias, igrejas e Estado.

Observe que a forma como o mundo é explicado deve-se à ideia de causalidade, ou de relações causais, que introduz a noção de agência: “diz respeito aos poderes causais de um objeto, que podem ou não ser efetivados ou manifestos, mas que estão operantes (ao menos potencialmente) e que definem a própria natureza daquele objeto.” (HAMLIN, 2000, p.5). No entanto, as relações entre agência e estrutura e a possibilidade de transformação social e emancipação passam não só “pela mudança de consciência, mas pelas práticas” (PAPA, 2009, p.144). Ou seja: deve passar, segundo Bhaskar (1998), pela transformação dos agentes envolvidos por meio de suas ações, práticas, poderes causais e tendências: seus efeitos e causas. Essa reflexão sobre a atividade social, em especial sobre a relação entre agência, estrutura e potencial emancipatório, diz respeito ao que Roy Bhaskar chama de domínio ontológico das ciências sociais.

A nossa vida social, portanto, é inseparável da atividade e dos comportamentos humanos, além de ser instável e mutável, já que depende obviamente das ações dos seres humanos que são sociais, ou seja, “o que nós fazemos enquanto seres sociais também é afetado pela sociedade e pelos nossos esforços no sentido de transformá-la.” (ARCHER, 1995).

1 Para uma discussão mais aprofundada de tais estratos e sua implicação com os princípios e fundamentos da Análise de Discurso Crítica, ver Resende (2009).



Estrutura e agência se relacionam de maneira dialética, e esta relação é mediada por cadeias ou relações de práticas sociais, ou seja, pela práxis. Assim, há certas leis causais e regularidades na vida social que ora podem ser percebidas, ora podem estar opacas (ou não manifestas) à compreensão dos agentes (SAYER, 2000). Portanto, as generalidades, as possíveis tradições, construções universais podem ser vistas como resultantes das ações dos poderes causais de um tipo de agente, entendido como “qualquer coisa que seja capaz de operar uma mudança em algo (inclusive em si próprio)” (BHASKAR, 1999, p.109). Cohen (1999, p.409), afirma que, para Roy Bhaskar, há um pressuposto fundamental de que as estruturas sociais são mecanismos geradores da vida social, produzidas por meio da práxis social, por isso são relativas e contingenciais. Dessa forma, do ponto de vista ontológico, o modelo transformacional de Bhaskar estabelece as seguintes características para as estruturas sociais, segundo HAMLIN (2000, p.9): 1) “não existem independentemente das atividades que governam; 2) das concepções dos agentes acerca do que estão fazendo em suas atividades; e 3) são apenas relativamente duradouras [...]”.

Discutindo a relação entre agência e estrutura, Fairclough (2003, p.121) afirma que “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”. Essa afirmação faircloughiana é respaldada não só pelas reflexões e discussões empreendidas por Anthony Giddens sobre o papel dos agentes na produção/reprodução da estrutura, mas também pelo conceito de “relações posição-práticas” de Roy Bhaskar (1998 [1979]) – também adotado por Giddens (1991). Para Giddens, os agentes sociais podem “fazer diferença” na reprodução da estrutura mesmo que de forma inconsciente, uma vez que toda reprodução é contingente e histórica, ou seja, segundo o sociólogo, não há garantia que os agentes irão reproduzir as condutas e comportamentos como o fizeram anteriormente. Dessa forma, os agentes podem agir de forma diferente como sempre o fazem; podem se reelaborar, fazer a diferença e transformar as questões. O conceito de posição-práticas refere-se, nessa reflexão, aos modos de condutas “esperados” de determinadas identidades, à “clausura” de determinadas relações sociais (Cf. COHEN, 1999, p.439-440).

1.1 Dialogando Bhaskar, Giddens e Fairclough: agência, estrutura e discursos

Principal nome da sociologia britânica, Anthony Giddens discute a vida social por meio da Teoria da Estruturação na modernidade tardia, debatendo de maneira mais transcendente a relação entre agência e estrutura. A teoria da estruturação se concentra, pois, nas preocupações ontológicas: preocupar-se com o ser humano, do fazer humano, com a reprodução social e a transformação social. (COHEN, 1999, p. 397). Neste sentido, a constituição da vida social ocorre em função das discontinuidades históricas, das circunstâncias e da produção e reprodução de ações.



As abordagens voltadas para a agência “estão nos agentes, conscientes de si mesmos – sua intencionalidade, conhecimento e habilidade para construir, criar ou fazer o mundo social em que se encontram.” (LOYAL, 2009, p.118). Esse movimento focado na produção e reprodução da vida social à luz de uma constituição ontológica da vida social enfatiza, conforme pontua Cohen (1999, p. 395), a existência de uma “agência que produz ações e práticas sociais que são relativamente estáveis”. Para Giddens (1991), a noção de agência envolve os seguintes aspectos: 1) a relação entre poder e agência, 2) a questão da reflexividade e 3) a segurança ontológica e a noção de confiança. Para o sociólogo, um agente deixa de sê-lo se perde a habilidade de “agir de outra maneira”, ou a capacidade de fazer a diferença, ou seja, de buscar transformar algum aspecto de um processo ou evento. Loyal (2009, p.120) pondera que dificilmente perdemos a agência, uma vez que há a possibilidade de transformação por meio da reflexividade, embora, claro, haja uma força paradoxal que envolve ao mesmo tempo autonomia e dependência. Isso quer dizer que embora não identifiquemos explicitamente as relações de poder, ou onde elas estão, ou o exercício delas, isso não quer dizer que elas não continuem potencialmente operantes.

Para Giddens (1991, p.45), “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”. Sobre confiança e segurança ontológica, o sociólogo afirma que “segurança ontológica é uma forma, [...] muito importante de sentimentos de segurança no sentido amplo.”, ou seja, a crença de que há uma regularidade e constância nos ambientes, espaços de ação, além de uma sensação de confiança e de fidedignidade de pessoas e coisas. (GIDDENS, 1991, p.95). Quando essas rotinas são questionadas, os sentimentos de segurança e confiança das pessoas tornam-se ameaçados, levando-as a gerar mecanismos para bloquear tal intervenção. Para o autor, o dualismo entre agência e estrutura é sustentado por meio do trabalho intelectual e reflexivo sobre as tradições e hegemonias.

Resgatando as ideias de Bhaskar e Giddens e recontextualizando-as numa proposta ontológica social do discurso, Chouliaraki & Fairclough (1999) argumentam que é, no quadro das instituições e estruturas sociais, que as práticas têm relativa permanência, já que estão expostas às mudanças e transformações dos modos de ação produzidas por aquelas. As práticas então podem significar experiências com base em perspectivas particulares. No entanto, como bem pontua Fairclough (2001, p.93), “A constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.” A ênfase na agenciação merece destaque porque frequentemente as identidades são constituídas por discursos institucionais que podem ser alvos de discursos globalizantes, pois se relacionam com outros discursos na ordem do discurso; no entanto temos de pensar que embora sejamos constrangidos pelas estruturas, temos de fortalecer nossa capacidade de não só nos auto avaliarmos continuamente, mas também às nossas práticas sociais decorrentes das estruturas (Cf. ARCHER, 2000).



Para Fairclough (2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999), o conceito de prática torna-se fundamental então para refletirmos acerca da crítica social, uma vez que, para os autores, a vida social se constitui de práticas sociais, sendo o discurso um dos elementos destas práticas. Assim, as questões sociais podem ser problematizadas discursivamente, já que a linguagem opera como elemento central das práticas sociais contemporâneas (Cf. ao Giro Linguístico²). Além disso, “há muito se reconheceu a importância das ideias e conceitos da vida social, que se manifestam no discurso” (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p.79), justificando o entendimento da realidade social conceitualmente mediada. Para tanto, os tipos e formas de discursos que existem precisam ser socialmente explanados, e a vida social precisa ser explanada nos termos dos efeitos discursivos.

Na dinamicidade da vida social, nossos eventos sociais cotidianos se internalizam em outras práticas, que vão ora se entrecruzando, ora colonizando umas às outras (BHASKAR, 1986; GIDDENS, 1991; ARCHER, 2000). É neste sentido que discursos são socialmente construídos em relação às posições sociais que as pessoas ocupam nos variados eventos, práticas e instituições sociais; por isso, discurso é compreendido “como momento irreduzível da vida social, ou seja, em práticas sociais a linguagem figura como discurso” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.41).

A vida social, segundo Fairclough (2003) e Fairclough e Fairclough (2012), pode ser analisada e conceitualizada como uma ação recíproca entre três níveis da realidade social: *estruturas* e *eventos* são mediados pelas *práticas*, que são relativamente estáveis (e duráveis). Para circunscrever a significação de prática discursiva como prática social, Chouliaraki & Fairclough (1999) afirmam que é no quadro das instituições e estruturas sociais que as práticas têm relativa permanência, já que estas estão expostas às mudanças e transformações dos modos de ação produzidas por aquelas. No entanto, as relações entre eles são mais complexas: práticas ajudam/colaboram, mas não determinam acontecimentos, e as mudanças nos eventos podem, cumulativamente, levar a mudanças nas práticas, que podem levar a mudanças nas estruturas. (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p.82). Assim que *estruturas, práticas e eventos (nível social)* tem um aspecto semiótico, que são compreendidos, respectivamente como *sistema linguístico, ordens do discurso e (práticas de agir/gênero, ser/estilo e representar/discurso), textos*. Já os campos sociais, instituições e organizações são constituídas por múltiplas práticas sociais e suas redes de práticas dão origem semioticamente às (redes de) ordens do discurso. (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012).

Na próxima seção, seguindo as discussões empreendidas por Furlani (2011) e Louro (2007), apresentarei alguns aspectos conjunturais que envolvem o debate sobre a inclusão da ideologia de gênero e a orientação sexual no Plano Decenal de Educação (2014-2024).

2 Giro Linguístico (ou Virada Linguística) caracteriza-se como o movimento que ocorreu não só na Filosofia, mas também em várias ciências humanas e sociais, em que a linguagem assume, nos anos 1970 e 1980, papel crucial na análise dos fenômenos e contribui para novas concepções do mundo e de como interpretá-lo.



2. Conjunturas políticas, culturais e sociais e a construção do respeito à diversidade

Concordando com Chouliaraki e Fairclough (1999, p.22), a vantagem de se apresentar conjunturas é que elas nos permitem compreender, na descontinuidade histórica, os efeitos gerados/resultantes não apenas dos eventos individuais, mas de uma série de eventos ligados conjunturalmente, que atuam tanto na manutenção, quanto na transformação de (re) articulação das práticas. As conjunturas “são conjuntos interinstitucionais de práticas em torno de projetos específicos” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.38), ou seja, são formas particulares e/ou perspectivas internalizadas e articuladas em uma rede de práticas sociais que constituem a estrutura social. Ao analisarmos a conjuntura, poderemos perceber (e localizar) como os discursos se constituem em determinados momentos e contextos, de que forma se ligam às suas circunstâncias e processos de produção e consumo, e como orientam determinadas interpretações e análises dos agentes e entidades.

Dessa forma, ao traçarmos as conjunturas políticas, históricas e culturais que fizeram emergir o debate sobre ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Decenal de Educação, nos deparamos de imediato com construções ideológicas distintas, disseminadas nas mais variadas práticas sociais cujas perspectivas particulares deixaram transparecer contradições, dilemas, de acordo com os interesses e projetos de dominação (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p.26).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), depois da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009), não se trata mais de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), mas de uma exigência constitucional com periodicidade decenal, isso significa que o PNE é considerado agora o articulador do Sistema Nacional de Educação, cuja função é servir de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.³

Os compromissos e metas apresentados no PNE (2014-2014) são o resultado de debates sobre pontos e questões estratégicos salientados por várias entidades: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Todas essas orientações foram discutidas no CONAE 2010, as quais foram aprimoradas na interação com o Congresso Nacional (principalmente em 2011, com a produção de um caderno pedagógico, resultante de ações do Programa Brasil sem Homofobia, apelidado por correntes congressistas conservadoras de “kit gay”,

3 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso: 28 de julho de 2015.



e acusado de promover a promiscuidade e homossexualidade, levando o Governo a vetar tal esforço) e levados a cabo em 2014. O referido Plano contempla 20 metas, que incluem preocupações desde a educação infantil até o ensino superior no tocante às questões de infraestrutura, financiamento, valorização da carreira, até reorganização da matriz curricular de forma a tentar incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão. A meta 21 incluiria questões sobre raça, sexo, gênero e os indígenas, o que levou a seu veto.

Em 25 de junho de 2014, após a não aprovação do Congresso Nacional da Meta 21, a Presidenta da República, Dilma Rousseff, sanciona a Lei N. 13 005, cujo Artigo 1º trata da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei. São, portanto, as diretrizes do PNE: (I) Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar, (II) **superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**; (III) melhoria da qualidade da educação; (IV) **formação para o trabalho e para a cidadania, nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade**; (V) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (VI) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, (VII) científica, cultural e tecnológica do País; (VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (IX) valorização dos(as) profissionais da educação e (X) **promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental**. Podemos observar que as diretrizes, (ii, iv e x), em destaque, dizem respeito, especificamente, de maneira geral, à redução das desigualdades, à valorização da diversidade e aos direitos humanos, orientações fundamentais para a equidade da vida social, e não saberes específicos que devam ser tratados no âmbito da escola (sexo, gênero, raça, indígenas).

No entanto a aprovação do PNE (2014-2024) não foi tão simples e tranquila. Houve intensos debates acerca principalmente da tentativa de inclusão das questões sobre gênero e de igualdade racial, regional e de orientação sexual, como pontos importantes para a erradicação das desigualdades educacionais. Reis (2015) nos relata que a versão do PNE enviada pela Câmara dos Deputados ao Senado Federal destacou tais questões com base em pesquisas e evidências, para que pudessem ser priorizadas no planejamento decenal, mas “a versão do PNE sancionada como lei se limitou a um objetivo genérico de erradicação de todas as formas de discriminação.”, como pudemos observar nos **incisos II, IV e X**, descritos acima.

Reis⁴ (2015) aponta ainda que o debate “começou, em abril de 2014, quando a ala conservadora do Congresso Nacional conseguiu suprimir do PNE questões que tratavam

4 Toni Reis. <http://www.anped.org.br/news/a-ideologia-de-genero-a-equidade-e-os-planos-de-educacao> . Acesso em 17 de jun 2015.



sobre o debate de gêneros nas escolas, além de tópicos de igualdade racial, regional e sexual." O Senado retirou essa proposição e consensualmente aprovou que cada município decidiria sobre a inclusão ou não da ideologia de gêneros e orientação sexual, nos seus planos de educação. A Presidenta Dilma vetou e determinou também que cada município legislaria sobre os temas, causando polêmicas e divergentes opiniões na sociedade. Para alguns, essa retirada foi o resultado de uma articulação religiosa e conservadora que ainda admite o determinismo biológico e cromossômico, além do reforço da tese do patriarcado.

Thais Moya, representante da ONG Visibilidade LGBT, afirma: "É tão evidente que se trata de perseguição às populações LGBT, que foi apresentada a emenda que assegurava a prevenção de violências no ambiente escolar, sem menção alguma de gênero ou sexualidade, e a bancada governista teve a audácia anticonstitucional de rejeitar."⁵ Em consonância com a ativista, a professora Tatiane Cosentino Rodrigues, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, afirma que "A retirada dessa meta é um retrocesso a esse reconhecimento e parece atender mais aos interesses da 'onda' conservadora que polariza o país desde o final das eleições."⁶

O veto e a sanção à proposta da Meta 21 dissonam não só de várias políticas públicas propostas e executadas pelo próprio governo, das pesquisas, estudos e projetos desenvolvidos nos centros de pesquisa e universidades, mas também do longo processo de mobilização dos movimentos sociais não só do Brasil como também do exterior. É o que nos chama atenção Rodrigues (2015) ao afirmar que "Em 2004, o MEC, ao criar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, reconheceu formalmente a necessidade de que as temáticas de gênero, sexualidade, raça, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, quilombola e outras deveriam ser transversais a toda e qualquer política pública de educação."⁷

Com o veto do Congresso Nacional e o decreto da Presidenta em 2014 de que caberia às Câmaras Municipais empreender tal debate para inserir ou não os tópicos referentes à ideologia de gênero e orientação sexual, iniciou-se nova batalha já que os Planos Estaduais e Municipais deveriam ser aprovados até 24 de junho de 2015, tomando por base não só as 20 metas, mas também as deliberações dos sete eixos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), inclusive as do Eixo II *Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos* e princípios do ensino estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que destacam a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

5 <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html>. Acesso em 04 de ago 2015.

6 <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html>. Acesso em 04 de ago 2015.

7 <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html>. Acesso em 28 de julho de 2015.



No entanto quando as discussões chegaram aos municípios e estados, observou-se uma “cruzada” fundamentalista e religiosa organizada principalmente pela CNBB. Grande parcela da sociedade, então, se mobilizou contrária à inclusão de tais questões amparada em discursos centrados principalmente no conceito biparental de família. Reis (2015) refutando tal veto, opiniões e comportamentos critica que “Há um descompasso chocante entre o obscurantismo de alguns setores e legisladores(as) e a realidade do Brasil contemporâneo.” Resgatando os dados do Mapa da Violência 2012, o sociólogo aponta que “nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, o que representa um aumento de 230%,”. Além da violência visível contra as mulheres, Reis nos informa ainda que “O Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, revela que naquele ano houve 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos de pessoas LGBT, bem como pelo menos 310 homicídios de LGBT no país.”⁸

Mesmo diante de tais dados, a Meta 8 do PNE prevê apenas as questões do campo, de classe social (pobres), regionais (regiões de menor escolaridade no País), e a igualdade entre negros e não negros (Cf.PNE/BRASIL⁹, 2014, p.11-12). O descompasso entre as políticas públicas é tão grande que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), lançado em 1997, já apontavam para a necessidade de se discutir 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, vol.8, p.5).

2.1 PNE, Educação Sexual e as questões Queer

Preocupações em torno das questões de gênero, orientação sexual e respeito à diversidade sempre estiveram presentes nas reflexões acerca de um currículo mais crítico no sistema escolar (LOURO, 2007; BRITZMAN, 2007; FURLANI, 2011). Segundo Furlani (2011, p.52), a escola “precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos.” Essa inclusão, segundo a pesquisadora, trata-se antes de tudo de uma política de visibilidade cultural e histórica e não apenas de acesso, pois todos os dias crianças e jovens sofrem atos discriminatórios no espaço escolar, gerados por não só crianças, jovens, mas também pelo corpo docente e administrativo, além dos pais. Essa opressão violenta não só aqueles que querem viver (ou desfazer) outros gêneros

8 Toni Reis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/a-ideologia-de-genero-a-equidade-e-os-planos-de-educacao> . Acesso em 17 de jun 2015.

9 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>. Acesso em 28 de julho de 2015.



(LGBT), mas também as relações entre as feminilidades e as masculinidades, porque o que fazemos todos os dias como homens e/ou mulheres não são tão normais, naturais ou simples como imaginamos (ou somos levadas a imaginar), (PEREIRA, 2012).

Esse debate é tão importante que a Revista Nova Escola, de fevereiro de 2015, trouxe como matéria de capa a imagem de Romeo – um garoto britânico de 5 anos – que foi expulso da escola pelo fato de usar vestido. O texto apresenta outros casos ocorridos no Brasil e questiona qual seria o papel da escola nessa discussão. Muitos pais, líderes religiosos, políticos, educadores, se questionam, pois acreditam que cabe à família, ou mesmo à Igreja fazer tal formação ética. Mas sabemos que isso é impossível, pois “cada um de nós interioriza as estruturas do universo social e transforma-as em jeitos de ver o mundo que orientam nossas condutas.” (SOARES, 2015, p.27). As tendências e preceitos religiosos, as tradições culturais e históricas mais sexistas, moralistas, biológicas podem gerar (e geram) mecanismos, poderes e processos que mantêm a exclusão, o preconceito, por meio de alguns agentes: família, Igreja, grupos de orações, relações de amizade, confrarias, entre outros. É papel da escola, sim, criticar os universalismos, as explicações naturais e essencialistas, “problematizar os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência, desconstruir o caráter permanentemente das oposições binárias.” (Cf. LOURO, 1999, p.29).

Para Furlani (2011, p.67), a educação sexual deve começar na infância e não apenas na adolescência e refuta argumentando que “esse entendimento educacional é limitado e parece se amparar na ideia de que a ‘iniciação sexual’ só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade). Com isso a escola está sempre atrasada,” não só em relação às expectativas e experiências dos/as aluno/as, mas também na possibilidade transformativa de gerar novos conhecimentos, e fazer circular informações relevantes. A pesquisadora justifica ainda a importância de tal debate na infância uma vez que a vivência da sexualidade nesta fase “está inserida num processo permanente, que inicialmente se justifica pela descoberta corporal vista como um ato de autoconhecimento. À medida que descobertas sexual-afetivas ocorrem, aumentamos nossa capacidade de socialização e interação interpessoal.” (FURLANI, 2011, p.68), gerando sensações de prazer e construções emocionais e psíquicas. Ou seja: crianças que se sentem bem com seus corpos, com as relações de amizade, com as noções de privacidade e intimidade podem construir uma noção saudável, positiva sobre sexo, sexualidade e gênero (BRITZMAN, 2007). À escola cabe entender que separar brincadeiras entre homens e mulheres, assim como brinquedos, o uso de cores (rosa e azul), ou mesmo certos assuntos para x ou y, pode contribuir para a manutenção e legitimação das desigualdades (PEREIRA, 2012). Falas iterativas do tipo: homem não chora, mulher não se senta de pernas abertas, mulheres são mais emotivas, homens não podem usar saias, mulher tem de falar baixo, justificam muitas violências, assédios, exclusões e agressões. Isso também é ideologia de gênero e tópicos de educação sexual! Essas relações precisam então ser discutidas nas escolas.



Louro (2004, p.48) afirma que “uma pedagogia e um currículo queer¹⁰ estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades.” Levar o queer para a escola é levar o questionamento e a crítica constante aos pensamentos normativos e às tendências universalizantes. É “problematizar as redes de poder e os interesses que definem as representações negativas, inferiores e propositamente excluídas dos currículos acerca do gênero, das sexualidades, das raças e etnias.” (FURLANI, 2011, p.37).

Na próxima seção, observaremos o que os agentes fizeram em relação à tentativa de incluir os tópicos sobre sexualidade, sexo e gênero no espaço da sala de aula.

3. Identificando agentes, mecanismos e poderes causais: modo queer e discursivo de se olhar para as práticas sociais

Y: É preciso conscientizar a população. As pessoas precisam aprofundar seus conhecimentos e desenvolver uma visão crítica.

X: Defendo a família do jeitinho que Deus criou! Estão querendo mudar o projeto de Deus, que é perfeito. Que absurdo, que tempos difíceis estamos vivendo.

Y: Tem mais por trás disso que imaginamos X.

Continuo a minha reflexão identificando a função do problema na prática. Retomo, para tanto, o diálogo entre dois atores, na rede social Facebook, contrárias ao evento inclusão da ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Decenal de Educação do Município de Viçosa – MG/Brasil. Essa epígrafe apresenta construções discursivas hegemônicas naturalizadas atreladas principalmente a dois grandes eixos: (i) tradição religiosa-radica e (ii) explicações biomédicas.

A proposição principal desenvolvida neste diálogo é a ameaça à concepção tradicional de família cristã e aos seus valores e preceitos, como se coubesse à Igreja regular a vida social e íntima das pessoas, por meio de práticas e discursos da moral e da política (Cf. Michel Foucault). Segundo Furlani (2011, p.21), “o uso literal da Bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e pela volta da ‘submissão’ da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras.” A pesquisadora relata ainda que o avanço das igrejas evangélicas, o movimento católico, a renovação carismática, a comunidade Canção Nova tem levado as pessoas a reproduzirem e reforçarem a necessidade “incontestável” de que a violência sofrida, a visibilidade de novas identidades, ou qualquer tipo de descontrole social, ou sofrimento, deva às novas reconfigurações familiares.

10 Abordagem queer, segundo Furlani (2011, p.35) “recusa, rejeita a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual”. Caracteriza-se por ser então uma Política da Diferença, cujo objetivo é desconstruir, rejeitar, colocar em xeque todo e qualquer naturalização, normatização e estabilidade acerca das formações identitárias.



Nessa interação, observamos explicitamente a verdade incontestada dos discursos produzidos e reproduzidos por agentes causais do ordenamento discursivo religioso: *“estão querendo mudar o projeto de Deus, que é perfeito”*. Essa fala revela uma insegurança ontológica atrelada a uma supervalorização da confiança nos valores morais, preceitos e princípios cristãos: que não se pode mudar o que Deus fez e não se pode fazê-lo porque *“os dogmas sagrados como a fé e Deus são intocáveis”*, assim como a sua obra (SETZER, 1987, p.101). Essa fala não passa de reproduções de estudos bíblicos, estudos de oração, pregações coletivas, missas e cultos, que são construções de conhecimento (saber) atravessadas por relações de poder, produzidas por sujeitos posicionados em determinadas instituições religiosas, realizadas em práticas específicas.

A ativação desses mecanismos geradores (a manifestação da população de Viçosa e do Brasil), foi arquitetada principalmente pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e orquestrada por algumas Igrejas por meio de grupos de oração, reuniões e por chamada a rede social, Facebook, sob a acusação de que a inclusão destes tópicos no plano municipal de educação *“desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher”*, afirmou, em nota, a CNBB, sem seu site.¹¹

Como se percebe, o problema está, a meu ver, na aceção moralista e sexista, baseada no modelo do patriarcado¹², de que só é legítima aquela relação consolidada por homem e mulher e ainda construída de maneira estável. Como se uma família constituída por dois homens, ou duas mulheres não se fundamentassem também em valores humanos, éticos, morais e cristãos, como a nota do CNBB deixa presunçosamente transparecer: *“O pressuposto antropológico de uma visão integral do ser humano, fundamentada nos valores humanos e éticos, identidade histórica do povo brasileiro, é que deve nortear os Planos de Educação.”* O discurso da CNBB permite que desvelemos certos poderes causais que são reproduzidos pelos seus agentes: só tem valores éticos e humanos aqueles que têm relacionamento heterossexual centrado *“no sexo reprodutivo marital”* (BRITZMAN, 2007). O que seria a identidade histórica do povo brasileiro? Provavelmente uma estrutura discursiva baseada na matriz da heteronormatividade, de caráter orgânico, essencialista (as características sociais e culturais são reflexo das diferenças biológicas) e hierárquico: branco, cristão, macho/homem, mulher/fêmea, heterossexual.

Quando Y, na interação dialógica, afirma à X que *“Tem mais por trás disso que imaginamos X”*, revela um temor capaz de desequilibrar as relações estáveis entre confiança e risco, segurança e perigo (Cf. GIDDENS, 1991). O sentimento de segurança psicológica e *“moral/religiosa”* em relação à sexualidade, sexo e gênero sofre um grande colapso de forma a deixar a sociedade em risco já que *“outras formas”* de saber estão sendo propostas. A

11 Disponível em: <http://www.parfatima.com.br/nota-da-cnbb-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao>. Acesso em 20 de jun 2015.

12 Segundo Heywood (2010, p.26), *“as feministas usam o conceito de patriarcado para descrever a relação de poder entre homens e mulheres. O termo literalmente significa ‘governo do pai’, ou seja, [...] governo do homem dentro da família e fora dela”*.



quebra da rotina, do hábito, em função da introdução de um currículo mais progressista/crítico e emancipatório, focado na diversidade, no respeito à diferença e principalmente na desconstrução de discursos tradicionais e universais, criam o sentimento de insegurança e desconfiança (*tem mais por trás disso*). O discurso de desconfiança de Y produz/reproduz discursos veiculados pela instituição a qual se vincula e dela é um agente causal.

O excerto abaixo é um post do Padre Paulo Ricardo compartilhado por Y, em sua timeline, no Facebook:

A Ideologia de Gênero nos Planos Municipais de Educação. **O perigo** está mais próximo do que você imagina. **O plano para introduzir** a Ideologia de Gênero nas escolas saiu do Congresso Nacional e está nas Câmaras Municipais de todo o país, **bem perto da sua casa**. Afinal, o que está acontecendo? Como agir... padrepauloricardo.org

Tanto na fala de Y quanto na do supracitado Padre há uma associação de ideias e tendências que constrói uma realidade social em que há um agente maquiavélico que elabora um “plano perigoso” (diria até demoníaco) para introduzir tópicos que irão ameaçar os bons costumes da família tradicional e conservadora brasileira. Ao utilizar os itens lexicais “*perigo, plano para introduzir, bem perto da sua casa, como agir*”, o texto produz um esvaziamento da complexidade desse problema social, descartando reflexões sobre a temática uma vez que já o apresenta como algo negativo, ameaçador, desviante, algo que colocará em risco crianças, adolescentes, pais, ou seja, o modelo biparental de família. Observe que a fala do Padre reforça a cultura do medo diante do novo, o tabu de se falar sobre sexo, sexualidade e gênero, além da manutenção da cultura sexista pautada nos preceitos da biomedicina e do criacionismo. Giddens (1991, p.111) afirma que a “religião e tradição sempre tiveram uma vinculação íntima, e esta última é ainda mais solapada do que a primeira pela reflexividade da vida social moderna, que se coloca em oposição direta a ela. [...]”. Dessa forma, esse tom de desconfiança e a visível privação da informação científica reproduzidos pela Igreja geram mecanismos capazes de bloquearem a transformação social, cultural e política sobre tais temáticas, levando a discursos que legitimam não só a homofobia, transfobia, mas também a manutenção das relações essencialistas e atributivas entre homens e mulheres.

Esses discursos reforçam a tese de que não se pode questionar externamente, na esfera pública, mesmo que na Escola, algumas áreas da vida pessoal/privada, ou seja, a regulação da vida íntima cabe apenas à Família à luz dos preceitos da Igreja e do controle do Estado. Essa ideia de que cabe às famílias supervisionarem a moral de seus entes, principalmente os mais novos e as mulheres, é ainda uma reprodução dos discursos acerca da disciplina sexual dos séculos XVI e XVII (DABHOIWL, 2013 [1969]). Ou seja: não são questões que possam ser deixadas à mercê do julgamento do indivíduo, pois podem incorrer em pecados, desequilibrando a coesão social. Embora na contemporaneidade, não haja esse controle disciplinar sexual, em função das práticas de alguns agentes, entidades e movimentos, como o Feminismo, a Política de Identidades e o projeto Queer, além de uma ampla discussão sobre os direitos humanos e sexuais, ainda assim há um

crescente movimento em favor dos valores de moral tradicionalmente conservadores que pregam a intolerância com as práticas sexuais e a existências de Outridades, defendendo a castidade antes do casamento e reforçando o modelo biparental familiar.

São perceptíveis as marcas das construções discursivas intolerantes reveladas pela organização macrosemântica da narrativa do perigo, do risco das ações de determinados agentes transgressores, como se observa abaixo na nota emitida pela CNBB, em sua timeline e reproduzida por vários agentes, como X, Y:

A introdução **dessa ideologia** na prática pedagógica das escolas trará **consequências desastrosas** para a vida das crianças e das famílias. O **mais grave** é que se quer introduzir esta proposta **de forma silenciosa** nos Planos Municipais de Educação, sem que os maiores interessados, que são os pais e educadores, tenham sido chamados para discuti-la.¹³

O uso recorrente de itens lexicais atitudinais representa de forma negativa e perigosa a proposta de inclusão de tais temáticas no Currículo escolar (*desastrosa, mais grave*) de forma ainda pouco detalhada, reducionista e vaga (*dessa ideologia*) e falaciosa (*de forma silenciosa*). Quando leio essa referência, me pergunto à qual ideologia a CNBB está se referindo, pois as questões de gênero não se reduzem às questões do LGBT, mas também à cultura sexista, como já foi dito. Da mesma forma que se reporta ao conceito de família, cuja função, me parece, é desencorajar o debate sobre a diversidade sexual e fragilizar as práticas emancipatórias. O discurso da CNBB, a meu ver, despolitiza a família, por meio de narrativas ficcionais, retrógradas e essencialistas, reforçando a exclusão, os preconceitos, como se observa no diálogo abaixo entre os agentes Y e Z:

Y: é preciso reagir ... está tudo sendo feito silenciosamente

Z: Há tanto o que ensinar às crianças e que já poderiam ser matéria curricular, como o trânsito, por exemplo! Este tipo de orientação aqui, pra mim, cabe **unicamente** à família.

A CNBB busca construir um discurso de furtividade levando os seus agentes a acreditarem que algo está sendo arquitetado às escuras, sorrateiramente e invisível, aos olhos da sociedade, criando ansiedades ontológicas baseadas na desconfiança, risco e perigo, uma onda ameaçadora capaz de desequilibrar a principal instituição do patriarcado, a família. A chamada deôntica de Y, "é preciso reagir", no contexto emancipatório, não se apresenta como uma tomada de consciência, ou como alguém disposto a fazer a diferença, mas como um agente que procura manter o condicionamento e o ajustamento essencialista e a moral cristã.

13 <http://www.parfatima.com.br/nota-da-cnbb-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao>. Acesso em 20 de jun 2015.



Não cabe à escola explicar este tipo de conhecimento (de saber) porque, para alguns deles, cabe à família (“unicamente à família”) explicar tal questão, mas me pergunto: como as crianças e adolescentes terão em casa uma educação sexual mais emancipatória/ queer se os próprios pais acham que a família ainda só pode ser formada por homem e mulher? Caso tenha uma criança com o gênero distinto do filho/a as explicações estarão atreladas às abordagens biológicas (e aí a criança pode ser considerada um ser anormal, monstro), abordagens terapêuticas (de que essa criança é doente e precisa ser curada), ou abordagens religiosas diversas: (criança está demonizada, possessão demoníaca), (criança não foi bem educada pelos pais; desvio de conduta), (criança não teve amor, é carente). Ou que a culpa é da mulher, já que a criação dos filhos, na abordagem religiosa, é delegada a ela, ou à omissão do pai.

Segundo Giddens (1991, p. 95), a segurança ontológica “trata-se de um fenômeno emocional ao invés de cognitivo, e está enraizado no inconsciente.” Ao ser chamada atenção, por uma colega X, da complexidade do assunto, e das inúmeras violências que crianças e adolescentes sofrem nas escolas em função de suas sexualidades e gêneros, Y se contradiz, pois deixa revelar, em sua fala, uma política de moralidade (quase uma cruzada moral), por meio de imprecisões informativas, argumentos falaciosos e a reprodução do determinismo biológico:

Y: Concordo X. O que não concordo é em fazer crianças pequenas acreditarem que elas tem crescer desde pequenas com conhecimentos sobre relações sexuais de forma precoce e estimular esta criança a **fazer experiências diversas, inclusive com adultos e animais** afim de escolher qual a sua opção.

Y: **A questão é política e tem intenções que estão ocultas.** A discussão é importante mas devia acontecer antes de uma votação iminente. **Não é possível negar a diferença cromossômica entre os sexos**, fazer escolhas baseadas em afetividade e outros parâmetros é direito de cada ser humano, assim como respeito e dignidade. **Não é isso que está sendo proposto. sou a favor de uma ideologia da tolerância e da solidariedade e do amor ao próximo.** Só não conheço e desconfio das intenções de quem nos quer obrigar de forma sutil e sem alarde a aprovar algo que devia acontecer naturalmente, que é o desenvolvimento e maturidade da criança, a ser precocemente estimulada a aprender ainda em tenra idade sobre dúvidas que talvez nunca tenha sobre sua sexualidade.

A recusa de Y parece recair principalmente sobre a inclusão da ideologia de gênero e orientação sexual na infância, como se as crianças não tivessem maturidade para construir conhecimentos ou saberes sobre isso. Este é o primeiro ponto que gostaria de problematizar uma vez que é visível a confusão feita por Y entre educação sexual e práticas sexuais. Furlani (2011, p. 65) citando Haffner (2005) afirma que a educação sexual na infância se justifica pelo fato de podermos ajudar na construção de um indivíduo sexualmente saudável, o que significa ser aquele que se sente bem com seu corpo. A ideia de que a educação sexual só poderia ser discutida a partir da 5ª série, para Furlani (2011,



p. 67), é bastante limitada porque reduz o debate à “capacidade reprodutiva (puberdade)”, como se o saber sobre a sexualidade se constituísse apenas pelo viés da reprodução, procriação. Ao assumir isso, reforça a tese de que a criança não tem e nem expressa a sua sexualidade, o que é uma inverdade, uma vez que as crianças descobrem seus corpos, brincam com os genitais, reconhecem a diferença entre os corpos fisicamente femininos e masculinos, além de expressarem seus afetos e emoções.

Dessa forma, a inclusão da ideologia de gênero e a orientação sexual busca, neste sentido, rejeitar as teses não só do determinismo biológico, mas também as relações de poder de caráter relacional, atributivo e hierárquico entre homens e mulheres, de forma a contribuir para a formação de um cidadão mais respeitoso em relação à diferença e à diversidade. A proposta de educação sexual, assim, não se reflete na afirmação passional, emotiva e maliciosa de Y de que as crianças serão estimuladas “a fazer experiências diversas, inclusive com adultos e animais”. Podemos assumir junto a Giddens (1991), que essa fala demonstra antes uma insegurança passional e emotiva do que lógica e racional. O sociólogo argumenta ainda que “embora sejam livres para escolher, os agentes seguem rotinas de modo a evitar a insegurança ontológica e qualquer ruptura do sistema de segurança básico internalizado durante a infância.” (GIDDENS, 1991, p.120), leva-os a distorções, confusões e desconfiças, como podemos perceber na fala de Y, embora para esta agente sua segurança esteja pautada nos poderes causais ativados pela Igreja a que pertence.

Ao afirmar que “Não é possível negar a diferença cromossômica entre os sexos, fazer escolhas baseadas em afetividade e outros parâmetros é direito de cada ser humano, assim como respeito e dignidade”, Y justifica erroneamente seu argumento no determinismo biológico sexual para falar sobre sexualidade. Essa confusão conceitual reverberada por Y provavelmente seria explicada na escola aos/às alunos/as, com a inclusão dos tópicos sobre gênero (identidade cultural, social e histórica de masculinidades e feminilidades), sexo (macho/fêmea) e sexualidade (objeto de desejo sexual, afeto) de forma a desconstruir essa normatização e naturalização acerca da sexualidade, por exemplo.

Outra construção discursiva que merece ser problematizada na fala de Y é a ênfase no discurso da tolerância, da solidariedade e do amor ao próximo. Refutando o “impulso aparentemente generoso”, Silva (2001, p.88) afirma que “a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra ‘tolerância’; uma vez que podemos indagar quem tolera o quê exatamente e por qual motivo? Já a noção de ‘respeito’, segundo Silva, “implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas”, estabelecidas, cabendo-nos apenas ‘respeitá-las’ (p.88). Para avançarmos nisso, é preciso que a diferença seja constantemente problematizada, colocada em xeque, trazendo situações autênticas para serem discutidas na escola, “de forma a desestabilizar o canôn oficial” (LOURO, 2005, p.45).

O debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual não se reduz ao fato de que crianças e jovens aprenderão promiscuidades, mas à compreensão de que não somos um único corpo, uma única identidade, um único ser homem, ou ser mulher,



mas que somos fluidos, situacionais, históricos e performatizados (Cf. JUDITH BUTLER). É preciso sim que a escola produza conhecimentos sobre sexo, sexualidade e gênero, pois crianças, adolescentes hoje sofrem todo o tipo de humilhação: desde piadas, chacotas, assédio psicológico, exclusão social, até agressões físicas, que as levam inclusive à morte.

Considerações finais

A seleção dos discursos de tolerância, respeito ao próximo, além dos discursos centrados na manutenção das relações atributivas, hierárquicas e essencialistas entre homens e mulheres, do determinismo biológico (macho/fêmea), e a ênfase no discurso do Patriarcado, cuja instituição é o modelo biparental, são mecanismos que bloqueiam a capacidade transformativa dos agentes e seus poderes causais que neles acredita e reverbera tais formas de se pensar a vida social e as identidades que dela fazem parte.

O currículo seria, portanto, um agente crucial da afirmação e reconhecimento dos processos de generificação nas escolas, isso porque, segundo Pereira (2012, p.68-69), “o currículo é uma estrutura institucional que proscree e prescreve determinados tipos de conhecimento, os organiza hierarquicamente e por vezes posiciona (explícita ou implicitamente) certas disciplinas e áreas como masculinas e outras como femininas.” A aceitação da inclusão desses tópicos no Plano Decenal de Educação poderia funcionar como um mecanismo de transformação, mas também como manutenção de discursos conservadores e biológicos, se considerarmos que os alunos terão acesso às questões sobre corpo, masculinidades e feminilidades apenas em aulas de ciências, educação física ou educação sexual.

Ao representarem a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual como “perigo”, “algo oculto”, “risco”, os informantes atribuem aos agentes que defendem tal inclusão representações e poderes negativos, assim como atribui à família e à igreja poderes causais positivos já que possuem mecanismos que legitimam ações e práticas morais, éticas. A falta de informação (ou informações imprecisas, vagas e falaciosas) limita uma leitura mais crítica e reflexiva que por sua vez limita ações emancipatórias sobre ideologia de gênero. Esses agentes expostos a textos bíblicos ou a grupos de oração são afetados e formados como “pregadores”, mas os textos também podem gerar mudanças, como, por exemplo, o projeto de lei que propunha a Meta 21. Assim como “textos podem ter efeitos causais identificáveis, também há causas sociais implicadas na construção de textos” (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE, 2009, p.24).

É preciso compreender que o bloqueio de possibilidades é contingente e contextualizado, quem sabe os discursos intolerantes, a ansiedade acerca das Outridades, o pânico gerado pela inclusão desses novos saberes que construirão novas relações de poder não serão transformados no futuro próximo? O conhecimento gerado pelos estudos discursivos críticos, o Feminismo, os estudos Queer, os fundamentos do Realismo Crítico e as discussões de Giddens podem produzir novas práticas sociais capazes de levar a sociedade a repensar os tópicos sobre ideologia de gênero e orientação sexual no espaço escolar.



Referências

- ARCHER, M.S. Realismo e o problema da agência. **Estudos de Sociologia**. Rev. do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE. 2000. 6(2): 51-75.
- ARCHER, M.S. **Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach**. Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
- BHASKAR, R.A. **Scientific Realism and Human Emancipation**. London: Verso, 1986.
- BHASKAR, R.A. **The Possibility of Naturalism** (3rd edition), London: Routledge. 1998 [1979].
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. LOURO, G. P. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2.ed. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.83-112.
- COHEN, I.J. Teoria da estruturação e práxis social. GIDDENS, A; TURNER, J. (orgs). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.393-446.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. 1999. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 176p.
- DABHOIWL, F. **As origens do sexo**. Uma história da primeira revolução sexual. 1ed. São Paulo: Editora Globo (Biblioteca Azul), 2013.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, I; FAIRCLOUGH, N. **Political discourse analysis**. A method for advanced students. London: Routledge, 2012.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**. Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- HEYWOOD, A. **Ideologias políticas: do feminismo ao multiculturalismo**. 1ed. São Paulo: Ática, 2010.
- HAMLIN, C.L. Realismo Crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais. **Dados**. SciELO. Rio de Janeiro. Vol.43. n.2. 2000. p.1-15.
- LOURO, G. P. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOURO, G.P. **O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G.P. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.P; HECKEL, J.F; SILVANA. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. P.41-52.



LOURO, G. P. Pedagogias da sexualidade. LOURO, G. P. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2.ed. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 07-34.

LOYAL, S. Anthony Giddens. SCOTT, J. **50 grandes sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PAPA, S. M. B. Realismo Crítico e Análise de discurso crítica: reflexões interdisciplinares para a formação do educador de língua em processo de emancipação e transformação social. **Polifonia**. N.17. 2009. p.141-154.

PEREIRA, M. D.M. **Fazendo gênero no recreio**. A negociação do gênero em espaço escolar. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

PRADO, E.F.S. Dialética e Realismo Crítico. Disponível em: http://www.fea.usp.br/feaecon/incs/download.php?i=539&file=../media/livros/file_539.pdf.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V.M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RESENDE, V.M & RAMALHO, V.S. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SAYER, A. Características chave do Realismo Crítico na prática: um breve resumo. In: **Estudos de Sociologia**. Rev. do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE. 2000. 6(2): 7-32.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SETZER, R. Os homens estão criando um mundo que Deus não quer: contradição e conflito no discurso religioso. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Palavra, fé, poder**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

SOARES, W. Precisamos falar sobre Romeo...lana, Roberta e Emilson. A escola trata com preconceito quem desafia as normas de papéis masculinos e femininos. In: **Revista Nova Escola**. Ano 30. n.279. Fev. 2015. p. 25-31.

Wodak, R. 2004. Do que trata a ACD um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: Carmen Rosa Caldas-Coulthard e Debora de Carvalho (org.). **Linguagem em (Dis)curso**. Análise Crítica do Discurso, v.4/ Especial: 223-243.

Recebido em 27 de julho de 2015.

Aprovado em 08 de março de 2016.

Maria Carmen Aires Gomes

Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. É professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG) e colaboradora, desde 2015, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Filiada à ALED. Pesquisa os seguintes temas: Identidades de gênero, Corpo, Práticas midiáticas, discursos e gêneros discursivos multimodais. Email: mcgomes@ufv.br