

**INTOLERÂNCIA EM NOME DE DEUS:
UMA ANÁLISE
DO CASO DA EXCLUSÃO DA PERSPECTIVA DE GÊNERO
NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E DAS ESCOLAS NO BRASIL**

Márcia Silva Amaral (UESB)

cinhaamaral@gmail.com

Marcelle Rosa Santos Donato (UESB)

celle_rosa@hotmail.com

O diabo pode citar as Escrituras quando isso lhe convém. (Provérbio retomado por William Shakespeare em *O Mercador de Veneza*, ato I, cena III)

RESUMO

A presente comunicação pretende problematizar a exclusão da perspectiva de gênero no Plano Nacional de Educação. Tal ato político causou diversas incongruências e mal-entendidos no que concerne ao conceito de identidade de gênero e sexual; visto que as bancadas políticas filiadas à doutrina cristã entenderam que trazer essas indagações para o âmbito escolar, causaria nas crianças uma crise identitária em relação às questões sobre gênero e preferências sexuais, bem como uma crise no modelo hegemônico de família legitimado pela sociedade. Logo, é facultado somente a família o dever de discutir acerca de questões relativas a gênero e sexualidade. Entretanto, uma parte da população, apoiada em correntes teóricas, entende que a escola, enquanto microcosmos da sociedade, não pode ficar alheia e que deve sim discutir essas questões que refletem e refratam na sociedade. Para melhor compreensão do tema, há um enquadre à luz de alguns teóricos gênero (BUTLER, 2001; 2015); sexualidade (FOUCAULT, 2006; 2015), construção das identidades do sujeito de forma social e histórica (MOITA LOPES, 2002; 2006; 2013 e BRUNER, 1996), concomitantemente, empreenderemos uma análise deste episódio à luz dos estudos assentados na linguística aplicada crítica e na política linguística (RAJAGOPALAN 2003; 2010).

Palavras-chave:

Identidade. Ideologia de gênero. Sexualidade. Escola. Política linguística.

1. *Palavras iniciais*

“Existem *Herodes* modernos que destroem e tramam projetos de morte, que desfiguram a face do homem e da mulher, destruindo a criação”. (Papa Francisco). O Papa Francisco, autoridade do catolicismo no mundo, reitera e legitima o principal argumento discursivo contrário à perspectiva da inclusão de gênero no cenário educacional brasileiro. Tal argumento baseia-se na crença de que se tal temática for propalada no âmbito escolar, haverá uma anulação das identidades de meninos e meninas, causando um confronto com os preceitos ensinados pela família os quais parecem acompanhar as crianças por todos os ambientes sociais, inclusive o escolar.

A grande preocupação é que se traga para o PNE a disputa ideológica da questão do que vem sendo chamado de opção sexual ou identidade de gênero – termos muito amplos em que não se fica claro o significado. Na tentativa de não se permitir um preconceito, acabam por trazer essa questão para crianças muito novas, que não têm o amadurecimento para entender, de forma clara, o que é sexualidade. E, no caso, a família é a principal responsável por acompanhar esse amadurecimento. Antecipar esse tipo de debate, pra crianças ainda no ensino fundamental é algo que não vejo como pode convir à sociedade. (Dra. Lenise Garcia, da Comissão de Bioética da Arquidiocese de Brasília).

A argumentação explícita que os parlamentares, defensores da exclusão da ideologia de gênero, compreendem o termo identidade como algo biológico, dado, pronto e acabado; ou seja, nascemos homem ou mulher, criados para afetivamente nos relacionarmos numa perspectiva adâmica, para a propagação e manutenção da família tradicional. E com essa argumentação, conseguiram mobilizar a exclusão do Plano Nacional de Educação, em diversos estados e municípios, referências sobre identidade de gênero, diversidade e orientação sexual.

Em contrapartida, na contemporaneidade, entre os estudiosos que se dedicam às questões identitárias, é consenso a premissa de que as identidades não podem ser pautadas somente na questão biológica, ou seja, identidades que nascem prontas e acabadas.

As identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. (RAJAGOPALAN, 2003, p.71)

A posição tomada pelas bancadas políticas nos leva a várias entradas de reflexão. Uma delas é que fica subentendido que o Estado gerencia sobremaneira o ambiente educacional o qual parece se restringir a

um espaço de replicação de uma cultura integradora, que agrega valores cristalizados e conteúdos fragmentados.

Diante desta intervenção política do Estado no que deve ou não ser abordado, na escola, em relação à perspectiva de gênero, recuperamos Foucault que nos alerta que “*a verdade é deste mundo*” (1997; p. 07); logo, a escola por estar no mundo, precisa participar efetivamente do mundo.

Para seguirmos, primeiramente, retomaremos os aportes teóricos: gênero (BUTLER, 2001; 2015); sexualidade (FOUCAULT, 1997; 2006; 2015), construção das identidades do sujeito de forma social e histórica (MOITA LOPES, 2002; 2006; BRUNER, 1996), concomitantemente, empreenderemos uma análise deste episódio à luz dos estudos assentados na linguística aplicada crítica e na política linguística. (RAJAGOPALAN 2003; 2010)

2. Contextualizando a sexualidade

Na Antiguidade greco-romana, o sexo era algo natural, livre. Não existia essa ideia adâmica acerca do amor o qual também poderia ser compartilhado entre homens. Segundo Aristófanes, em *O Banquete*, num eloquente discurso acerca da origem do Amor, havia inicialmente três gêneros de seres humanos, que eram duplos de si mesmos: havia o gênero masculino/masculino, o feminino/feminino e o masculino/feminino, tais criaturas eram chamadas de andrógino. Nas palavras do filósofo:

É daí que se origina o amor que as criaturas sentem umas pelas outras; e esse amor tende a recompor a antiga natureza, procurando de dois fazer um só, e assim restaurar a antiga perfeição. Cada um de nós é a metade da senha de um homem, pois todos fomos divididos em dois, à semelhança do linguado: de um fizeram dois. E por isso, cada um busca a sua metade correspondente. (PLATÃO, 2001, p. 124)

Temos circunscrito, no discurso de Aristófanes, uma justificativa metafórica para a hétero e a homossexualidade; visto que as criaturas vivem uma intensa busca de sua cara metade para novamente se fundirem em um único ser. A homossexualidade, na Antiguidade, era considerada um rito entre pupilos e mestres em busca da sabedoria, ou seja, uma espécie de pedagogia em que o mestre leva/ilumina seu aprendiz.

Dessa forma, percebemos que as preocupações com a sexualidade são antigas e perduram até a contemporaneidade. Indo de encontro ao

senso comum que apregoa que o sexo até o século XIX era negado, relegado ao silêncio; Foucault (2015) assevera que os discursos acerca do sexo eram replicados, sendo a sexualidade uma invenção, em que fatos ligados à expressão do sexo e a determinados contatos corporais visando à obtenção e à produção do prazer adquiriram um conteúdo específico. Na trajetória ocidental, a sexualidade passou a significar uma dimensão da pessoa moderna, crucial para a definição do sujeito e sua vontade de saber sobre sexo.

Foucault (2015) acrescenta, ainda, que as sociedades ocidentais (europeias), nos séculos XVI e XVII, necessitaram de uma *scientia sexualis*, ou seja, uma ciência do sexo, para explicar esse fenômeno do ser humano, ou melhor, criar verdades, saberes e controles acerca da sexualidade. A sociedade ocidental sustenta o discurso da sexualidade humana pautado entre saber-poder-prazer; e essa necessidade de saber traz embutidas as censuras as quais são formas de exercer o poder e controlar o prazer.

O importante nessa história não está no fato de terem tapado os próprios olhos ou os ouvidos, ou enganado a si mesmos; é, primeiro, que tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade. (FOUCAULT, 2015, p. 63)

Nas últimas três décadas houve uma propagação dos discursos sobre a sexualidade; entretanto esta discursividade se dá de forma diferenciada e entrecruzada por relações de poder entre quem pode ou não pode falar sobre sexualidade, o que demonstra uma relação hierárquica.

Existem várias formas de colocar em prática a tríade saber/poder/prazer, sendo uma delas a confissão, um meio lícito e científico de extrair as verdades em relação ao sexo, e perpassa pela construção discursos de si por parte de quem confessa; e de quem ouve a confissão – uma espécie de empoderamento para condenar ou não. Em outras palavras o que temos é um entrecruzamento de discursos sobre o sexo, os quais são hierarquizados e perpassados por relações de poder.

Além da confissão, Foucault também traz o pastorado que constitui outro artifício que visa garantir a obediência do cristão, principalmente, com relação à sexualidade. O pastorado é uma forma discursiva bastante impregnada em nossa sociedade, ao analisar o veto à inserção da

questão de gênero nos planos de educação, percebemos que os políticos, em nome da fé, exercem essa relação discursiva de poder, ou seja, eles exercem o papel de pastor que guia um rebanho de ovelhas as quais vivem em constante deslocamento, além de que o pastor possui como “característica moral ser essencialmente devotado, sacrificar-se pelo bem de suas ovelhas”. (FOUCAULT, 2006, p. 67)

Existência dentro da sociedade de uma categoria de indivíduos totalmente específicos e singulares, que não se definiam inteiramente por seu status, sua profissão nem por sua qualificação individual, intelectual ou moral, mas indivíduos que desempenhavam, na sociedade cristã, o papel de condutores, de pastores em relação aos outros indivíduos que são como suas ovelhas ou o seu rebanho. (FOUCAULT, 2006, p. 65)

Analisando tais dispositivos de disciplinamento, vigilância e punição, percebemos como isso se dá na realidade, o veto imposto à perspectiva de gênero não é um fato isolado, na verdade, é mais uma tentativa de opressão às minorias. Neste caso específico, os políticos são agentes que promovem de forma prescritiva o que deve ou não ser trabalhado na escola.

3. Identidade e gênero

É perceptível que vivemos uma ordem social diferente no que tange à verbalização de questões identitárias de gênero nas e das relações intersubjetivas e ao conhecimento sistematizado acerca dessas relações e de seus impactos em instituições. Tais questões, tomadas, por exemplo, na instituição social escola, parecem levar a uma desorientação que se explica, nas palavras de Giddens (1991, p. 10), por estarmos diante de um “um conjunto de descontinuidades” associado à modernidade.

Essas descontinuidades instauram uma instabilidade social enquadrada numa modernidade líquida (BAUMAN, 2001), ou tardia (HALL, 2015), em que as identidades também se tornam instáveis. Dessa forma as identidades deixam de ser determinadas por grupos determinados, bem como deixam de ser o foco de estabilidade do mundo social. Assim os sujeitos (con)vivem em um momento em que, por serem multifacetados, operam diferentes posições identitárias, que são entendidas como moventes, descontínuas, e ao mesmo tempo fragmentadas (HALL, 2015; MOUTA LOPES, 2002).

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Corresponden-

temente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2015, p. 11)

Compreender nossas identidades a partir da metáfora do mosaico “a interrogação de quem somos no mundo social se tornou uma tarefa imprescindível e constante” (MOITA LOPES, 2006, p. 289), com o intuito de apresentar alternativas para uma vida social mais justa e ética. Esses atravessamentos e entrecruzamentos, nessa modernidade tardia (HALL, 2015), (re)configuraram as sociabilidades de classe social, raça, gênero, sexualidades, entendendo-as como construções sociais que se operam, performativamente, no social. “O ato de reconhecimento se torna um ato de constituição”. (BUTLER, 2015, p. 220)

Segundo a Judith Butler, “o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo tão aparentemente fixo quanto o sexo.” (BUTLER, 2015, p. 26). Nessa senda, entendemos que qualquer análise acerca da identidade de gênero sempre é discursiva, sendo, a partir da discursivização que se delineiam as possibilidades de configurar o gênero numa determinada cultura como imaginável/realizável.

Desse modo, a identidade de gênero é algo que merece um tratamento bastante minucioso por ser um dos principais fundamentos do movimento feminista. Segundo Butler (2015), não se pode pensar na existência de apenas uma identidade pensada na ordem compulsória sexo/gênero/desejo; é preciso pensar que as identidades se apresentam no plural, nas palavras da autora “uma subversão da identidade”.

Entender a identidade de gênero como discursiva e determinada culturalmente, implica considerar a escola como parte integrante de uma cultura social, mas também detentora de cultura própria, por conta disso propensa a (re)definições identitárias dos sujeitos que nela (con)vivem. Diante disso, trago Torres (2008) que corrobora com o conceito de a escola como “entrepasto cultural”, ou seja, entender o ambiente escolar como um espaço de vários entrecruzamentos de culturas, “de metamorfoses” (relações de poder, conflitos e relações entre os atores escolares).

Assim quando pensamos em identidade é necessário pensar que nos identificamos e nos constituímos de diversas formas, sob o ponto de vista do gênero, do étnico, do social, da sexualidade, no decorrer de nos-

sa existência. Pensar gênero como categoria de análise para tratar das relações entre homens e mulheres hétero ou homossexuais parecem-nos que não fere a família como acreditam os defensores do modelo de família, hegemonicamente, propalado na sociedade.

4. Um olhar acerca da exclusão

Quando pensamos em diversidade, seja de gênero, étnica, social, sexual, a escola não deve ser pensada como algo exterior, a salvo destas questões, pelo contrário, é na escola onde se devem iniciar tais reflexões por ser um espaço/microcosmo da sociedade em que pulsam diversas perturbações as quais refletem e refratam de forma pulverizada no ambiente escolar. Diante disso ficam as questões: A escola entende a diversidade? Ou, a escola acaba por produzir diversidades?

O Plano Nacional de Educação é um documento que traz como pressuposição uma elaboração pautada na equidade e qualidade, fica pressuposto, também, na liberdade, visto que vivemos num país laico e democrático. A rigor, o documento pouco toca na questão de gênero, salvo no artigo 2º, inciso III, do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Câmara: (III – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de *gênero* e de orientação sexual). [Grifo nosso]

O discurso religioso-cristão agencia que a escola não pode assumir este enquadre acerca da discussão no que concerne à ideologia de gênero, por incorrer aí um risco de se tornar um espaço capaz de revolucionar e destruir o conceito de família natural, além de, implicitamente, temerem um avanço das pautas feministas, bem como LGBTII (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais), no cenário social/político do país.

A ideologia de gênero vai no caminho oposto e desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher e que a introdução da ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)

Diante de tal posicionamento, percebe-se que há um equívoco de interpretação acerca do artigo supracitado, voltado para a superação das desigualdades educacionais: com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e desejo sexual. Essa pequena palavra gênero provocou um verdadeiro “rebuliço”, visto que traz à tona vários outros en-

quadres de sujeitos que se afastam da heteronormatividade, sendo impen-sável, sob a ótica religiosa-cristã, que identidades resultam de intermináveis e nunca findadas negociações sociais.

Entretanto a realidade se mostra oposta. Na contemporaneidade, os modelos familiares são muito diversos; na verdade, o conceito de família vem ganhando uma amplitude conceitual a qual não pode, aliás, não deve ser negligenciada, marginalizada ou silenciada.

Tratar dessa questão é essencial que se tenha um olhar laico e livre de velhas amarras que direcionam sempre para lugares e posições sistematizadas as quais são

ocupadas por pessoas “reconhecidas superiores” – masculinidade, branquitude e heterossexualidade, e, por outro lado, há sempre posições que são ocupadas por pessoas também reconhecidas como “inferiores” – feminilidade, homossexualidade e negritude. (MOITA LOPES, 2013, p. 237)

Essas posições ocupadas e legitimadas hierarquicamente são permeadas pelas relações de poder.

Retomando os questionamentos iniciais, tememos que as respostas estejam distantes de serem satisfatórias; visto que as relações de poder, no contexto escolar, são bastantes latentes, entretanto eficazes no sentido de homogeneização. Todos os discentes parecem ser tratados de uma forma homogênea, ou seja, o que parece servir para um, servirá para todos. Logo, podemos chegar a inquietante conclusão de que a escola não respeita à diversidade e o que é pior, parece produzir diversidade.

Como pensar numa escola que não combate à violência, à homofobia, que não acolhe às diferenças, que não discute gravidez na adolescência, que não põe em pauta questões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis, que permite que o ‘diferente’ evada, abrindo mão de seu direito constitucional de estar na escola, por se sentir marginalizado, humanamente desrespeitado?

Contudo, vislumbramos uma luz no fim do túnel, visto que o controle anunciado por Foucault em relação à sexualidade, não se faz mais tão onipresente. A sexualidade, hoje, é vista, entendida e consumida como algo natural “o mosaico do qual domos constituídos é muito mais intrincado do que normalmente se pensa” (MOITA LOPES, 2002, p. 127); percebemos um deslocamento em que os adolescentes estão à frente, divergindo da pedagogia do silêncio difundido pela escola.

5. *Palavras (in)conclusivas*

O Plano Nacional de Educação é um documento oficial do Estado; logo, político. O veto a quaisquer partes do texto que compõe o documento, também, se constitui de um ato político que, recaindo no plano da linguagem, torna-se uma política linguística. De acordo com Calvet (2007, p. 154), política linguística é um conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, particularmente entre língua e vida nacional. “A política linguística consiste de uma vaga gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho político”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 34)

O movimento/escolha à perspectiva de gênero por parte de uma parte da bancada dos deputados, todos plenamente conscientes de sua posição, reverbera no sistema educacional em todo o âmbito nacional. Apesar de vivermos num país democrático, o problema posto nestas escolhas/decisões feitas por agentes, sempre de cima para baixo *top down* (Rajagopalan), não levam em consideração a opinião dos milhares de cidadãos que compõem o país; na maioria das vezes, nós só tomamos conhecimento através do show midiático que se instaura em torno da questão e não temos direito a vozear a favor, quiçá, contestar, tais medidas políticas as quais nos afetam diretamente.

Constatamos também que, nesse caso, não podemos fazer (pre)julgamentos entre certo/errado ou verdade/falsidade; visto que nessa tomada de decisão estão circunscritos diversos juízos de valores os quais cabem contestações por parte de quem terá sua vida modificada.

Não entraremos no mérito da questão de acusar a bancada política de estar errada por acreditar e tratar das questões de gênero e sexualidade pelo viés religioso e biológico; contudo não podemos deixar de considerar o outro lado da moeda, há uma parte da população que coaduna com correntes teóricas que asseveram que as identidades são construtos sociais, ou seja, que vamos nos construindo/constituindo no percorrer de nossa vida “Elas [as identidades] estão sendo constantemente reconstruídas”. (RAJAGAPOLAN, 2003, p. 71)

Diante da proposta do Plano Nacional de Educação que pretende(ia) incluir a ideologia de gênero nas escolas, que, na verdade, constitui numa alternativa de (des)(re)construção de ideologias imbricadas historicamente em nossa sociedade, pensamos que deveria ter havido uma discussão mais ampliada e uma tomada de decisão por parte de toda a população cidadã que não quer viver mais amarrada a violências, desigualda-

des e opressões sejam de quaisquer naturezas; assim acreditamos que teríamos um ato político democrático e legítimo, em sua essência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei n. 103 de 2012*, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=115871&c=PDF&tp>>

BRUNER, Jerome. *Cultura e educação*. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad.: Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Moderna, 2015.

CÂMARA Federal vota PNE que inclui ideologia de gênero nas escolas. *Conferência Nacional dos Bispos*. Disponível: <<http://www.arquidiocesedebrasil.org.br/noticias.php?cod=1700>>

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Org.: Manoel Barros da Mota; trad.: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad.: Raul Fi-

ker. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Mundo em descontrole*. O que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. São Paulo: Lamparina. 2015.

LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas. Mercado das Letras, 2002.

_____. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: fetschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

_____ et. al. (Orgs.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs). *Política e política linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates/Banquete*. Trad.: Jean Melville. São Paulo. Martin Claret, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Nova pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 21(1), p. 59-81, 2008.