

Gênero e sexualidade: **(Ou) Posições sobre a educação sexual**

DVOSKIN, Gabriel¹
ESTIVALET, Anelise Gregis²

RESUMO

Nos últimos anos, diferentes países como Brasil e Argentina têm incluído temas relacionados à sexualidade como conteúdo curricular, medida que abriu uma série de debates na agenda pública acerca do papel que deve cumprir a instituição escolar no tratamento de questões relacionadas com a sexualidade e o gênero. Esta problemática regional tem se manifestado de forma eloquente e a polêmica sobre este tema pôs em circulação expressões como “ideologia de gênero”, que marcam uma clara resistência a este tipo de medida. Assim, analisaremos os discursos que têm circulado sobre a educação sexual e focalizaremos nosso interesse, especificamente, nas controvérsias geradas em relação às questões de gênero. A análise dos esquemas argumentativos que apresentam esses discursos nos permitirá, por um lado, analisar as polêmicas surgidas em torno das noções de gênero na educação sexual e, por outro, comparar as regularidades e rupturas que aparecem nos dois países.

Gênero. Sexualidade. Argumentação.

Gender and sexuality: (or) positions about sex education

ABSTRACT

In recent years, different countries such as Brazil and Argentina have included topics related to sexuality as a curricular content. This process has opened a series of debates on the public agenda about the role that the school institution should fulfill regarding matters related to sexuality and gender. This regional problem has manifested itself eloquently and, the controversy on this topic has put out expressions like “gender ideology”, that mark a clear resistance to this process. Thus, we will analyze the discourses that have been circulating about sex education and focus our interest, specifically, on the controversies generated

¹ Gabriel Dvoskin é doutor em Linguística pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Professor Letras (UBA). E-mail: gabidvoskin@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0109017973005888> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4765-3717>.

² Anelise Gregis Estivalet Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) Professora da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. E-mail: anegregis@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2049488682399835>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0036-6558>.

in relation to gender issues. The analysis of the argumentative schemes that these speeches present will allow us, on the one hand, to analyze the controversies arising around the notions of gender in sexual education and, on the other hand, to compare the regularities and ruptures that appear in both countries.

Gender. Sexuality. Argumentation.

Género y sexualidad: (o) Posiciones sobre educación sexual

RESUMEN

49

En los últimos años, diferentes países como Brasil y Argentina han incluido temas relacionados con la sexualidad como contenido curricular, una medida que abrió una serie de debates en la agenda pública sobre el papel que debe desempeñar la institución escolar en el tratamiento de cuestiones relacionadas con la sexualidad y el género. Esta problemática regional se ha manifestado de manera elocuente y la controversia sobre este tema ha puesto en circulación expresiones como "ideología de género", que marcan una clara resistencia a este tipo de medida. Por lo tanto, analizaremos los discursos que han estado circulando sobre la educación sexual y enfocaremos nuestro interés, específicamente, en las controversias generadas en relación con los temas de género. El análisis de los esquemas argumentativos que presentan estos discursos nos permitirá, por un lado, analizar las controversias que surgieron en torno a las nociones de género en la educación sexual y, por otro, comparar las regularidades y rupturas que aparecen en ambos países.

Género. Sexualidad. Argumentación.

Genere e sessualità: (o) Posizioni sull'educazione sessuale

SINTESE

Negli ultimi anni, diversi paesi come il Brasile e l'Argentina hanno incluso questioni legate alla sessualità come contenuto curricolare, una misura che ha aperto una serie di dibattiti sull'agenda pubblica sul ruolo che l'istituzione scolastica dovrebbe svolgere nel trattare le questioni relative a Sessualità e genere. Questo problema regionale si è manifestato eloquentemente e la controversia su questo tema ha messo in circolazione espressioni come "ideologia di genere", che segnano una chiara resistenza a questo tipo di misura. Pertanto, analizzeremo i discorsi circolanti sull'educazione sessuale e focalizzeremo il nostro interesse, in particolare, sulle controversie generate in relazione alle questioni di genere. L'analisi degli schemi argomentativi presentati da questi discorsi ci permetterà, da un lato, di analizzare le controversie sorte intorno alle nozioni di genere nell'educazione sessuale e, dall'altro, di confrontare le regolarità e le rotture che compaiono in entrambi i paesi.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diferentes países da América do Sul incluíram a sexualidade como conteúdo curricular nas escolas, política que gerou uma série de debates tanto no interior das comunidades educativas como nos meios de comunicação, não só sobre questões relacionadas com a sexualidade e o gênero, mas também sobre aspectos vinculados com as funções que cumprem a instituição escolar na nossa sociedade como transmissora e formadora de valores ideológicos. Nesse sentido, a incorporação da sexualidade como conteúdo curricular pôs em evidência um conjunto de questões sobre as práticas educativas, tanto em torno de temas que podem ser pedagogizados como nas modalidades de trabalho entre docentes e educandos e o papel que devem ter os pais nos processos de ensino-aprendizagem.

A escola se apresenta como uma instituição de fundamental importância na discussão de temas como as relações de gênero, pois contribui significativamente para que questões internalizadas nas/os estudantes possam ser problematizadas e, assim, possibilitem uma compreensão crítica acerca de temas como esse contribuindo no processo de formar cidadãos que respeitem as várias dimensões humanas e sociais sem preconceitos e discriminações. Contudo, é interessante ressaltar que a construção do conhecimento não é algo estanque e dá-se em forma de processo.

O conceito de gênero foi adotado pela primeira vez em documento produzido durante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1994. A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) salienta que as desigualdades de gênero, muitas vezes evidenciadas pela violência sexual de meninas, expõem a necessidade de salvaguardar marcos legais e políticos nacionais, assim como tratados internacionais no que se refere à educação em sexualidade e de gênero no sistema de ensino do país. Um dos grandes compromissos dos países-membros das Nações Unidas é garantir o cumprimento da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pelo Brasil e todos os outros Estados-membros da ONU em 2015. Dentre os 17 objetivos globais da Agenda está a garantia de ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes, e a promoção da educação para a igualdade de gênero e os direitos humanos.

Resultado de amplo debate internacional, o Marco de Ação Educação 2030 joga luz sobre a importância da perspectiva de gênero na educação considerando que é uma agenda que se dedica com especial atenção à discriminação baseada em gênero, bem como a grupos vulneráveis, e para

assegurar que ninguém seja deixado para trás. “Nenhum objetivo de educação deve ser considerado cumprido a menos que seja alcançado por todos”, diz trecho do documento da reunião, realizada em 2015, paralela à 38ª Conferência Geral da UNESCO, com a presença de ministros e especialistas. Aprofundar o debate sobre sexualidade e gênero contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade. A UNESCO ressalta em todos os seus documentos oficiais que estratégias de educação em sexualidade e o ensino de gênero nas escolas é fundamental para que homens e mulheres, meninos e meninas tenham os mesmos direitos, para prevenir e erradicar toda e qualquer forma de violência, em especial a violência de gênero. A eliminação das desigualdades de gênero é determinante para a construção de uma sociedade inclusiva e equitativa. Todos os estudantes têm o direito de viver e aprender em um ambiente livre de discriminação e violência. Com educação e diálogo é possível prevenir a violência de gênero. Em abril de 2017, o Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU enviou uma carta à embaixadora do Brasil na ONU lembrando que o Comitê de Direitos da Criança recomendou em 2015 que o Brasil “fortalecesse seus esforços para combater a discriminação e a estigmatização de crianças vivendo em situação de pobreza em áreas urbanas marginalizadas como favelas, além de crianças em situação de rua, meninas e crianças negras e indígenas”. O Comitê recomendou, ainda, a criação de leis proibindo a discriminação e incitamento da violência com base na orientação sexual e identidade de gênero.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil não tratar diretamente da temática de gênero, o assunto tornou-se pauta de discussões nos últimos 20 anos na sociedade brasileira. Na percepção de várias autoridades e especialistas em educação, tanto as escolas, como as instituições responsáveis pela formação de professoras/es, devem estar atentas em relação à temáticas tidas como “tabus” e propiciar as/aos estudantes a aproximação das teorias sobre as relações de gênero, diversidade sexual e étnica, pois as inserções dessas problematizações durante o período de formação possibilitarão que a/o estudante tenha conhecimento e compreensão desse tema possibilitando, com isso, a discussão dessas questões em sala de aula com suas/seus educandas/os no futuro. Cabe ressaltar que a temática de gênero foi incluída no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 que deve vigorar até 2024 e vários estados e municípios incluíram a temática em seus Planos Municipais e Estaduais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteia tanto os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil não contempla a temática de gênero. A BNCC estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. No entanto, a BNCC adota princípios éticos,

políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Vale evidenciar ainda, que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a discussão dos “Temas Transversais” diariamente no espaço da sala de aula, além de reforçar que os mesmos sejam trabalhados de forma conjunta com noções de democracia, cidadania, direitos humanos e pluralidade étnica e cultural.

Muitas vezes, alguns legisladores e políticos veem a discussão de temáticas como a de gênero com receio pois, de acordo com Guacira Lopes Louro (2007, p.11), essas abordagens “desafiam o monopólio masculino, heterossexual e branco da ciência, das artes ou da lei, as chamadas 'minorias' se afirmam e se autorizam a falar sobre sexualidade, gênero e cultura”. E é nesse contexto que surgiu em 2004, o Movimento Escola sem Partido (MESP) no Brasil.

Na Argentina, a sanção da lei 26.150 de Educação Sexual Integral (ESI), no ano de 2006, estabeleceu a obrigatoriedade de ensinar educação sexual nos níveis inicial, fundamental e médio, de forma transversal e desde uma perspectiva de gênero e de direitos humanos, características que a diferenciam de outras medidas levadas a cabo previamente em matéria de educação sexual no país (FAUR, 2012). A medida foi aprovada com um amplo consenso no parlamento, porém passados treze anos sua implementação segue sendo objeto de controvérsia nas comunidades educativas e constitui ainda hoje um tema de discussão na agenda política e social (MORGADE et al., 2018).

O fortalecimento dos movimentos feministas tem-se evidenciado nas massivas mobilizações ocorridas nos últimos anos, especialmente desde a marcha do “Ni Una Menos”³ em junho de 2015 e também no Encontro Nacional de Mulheres⁴, que ano a ano tem ganhando maior notoriedade e relevância, buscando o cumprimento da implementação da educação sexual integral desde uma perspectiva de gênero⁵. O lema “Educação sexual para decidir, contraceptivos para não abortar, aborto legal para não morrer” põe em primeiro

³ “Ni una menos” é um slogan que deu nome a um movimento feminista surgido na Argentina em 2015.

⁴ O Encuentro Nacional de Mujeres (ENM) se realiza anualmente na Argentina desde o ano de 1986. Caracterizam-se por serem autônomas, autoconvocadas, democráticas, pluralistas, autogestionadas, federais e horizontais. A cada ano, realizam o encontro em uma cidade distinta que é eleita democraticamente na assembleia de encerramento de elaboração do documento final.

⁵ Esta perspectiva implica: a) reconhecer as relações de poder que se dão entre os gêneros favoráveis aos homens como grupo social e discriminatórias para as mulheres (e dissidências sexuais); b) que essas relações tenham sido constituídas social e historicamente e são constitutivas das pessoas; e, c) que atravessam toda a trama social e se articulam com outras relações sociais, como as de classe, etnia, idade, preferência sexual e religião (Gamba, 2007).

plano a ESI junto com outras reivindicações (principalmente, a descriminalização e legalização do aborto), equivalência que o classifica como um direito que está sendo negado.

Por sua vez, uma série de medidas sancionadas em 2006 na Argentina, relacionadas com a sexualidade e o gênero, tem ampliado os direitos das pessoas nessas áreas e tem servido como respaldo e como potencializador da ESI. Desse modo, podemos reconhecer a lei 26.485 de Violência contra a Mulher de 2009; a lei 26.618 de Matrimônio igualitário, em 2010, que habilita as pessoas do mesmo sexo a contrair matrimônio; e a lei 26.743 de Identidade de Gênero de 2012, que permite a toda pessoa solicitar a retificação em seu registro de nascimento do sexo e troca do primeiro nome quando esse não coincide com o gênero auto percebido. A nível de Brasil, também tivemos avanços com relação à legislação relacionada, principalmente, aos direitos das mulheres. Entre essas, podemos citar: a Lei Maria da Penha (lei 11.340/2006) que estabelece que todo o caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime; e, a lei 13.104/15 (lei do feminicídio) alterou o código penal para incluir a modalidade de homicídio qualificado quando esse for praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino. O Brasil possui, ainda, o decreto 8.727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais.

Na Argentina, a sanção obtida em junho de 2018 ao projeto de lei de Interrupção Voluntária da gravidez, na Câmara dos Deputados, gerou a mobilização de grupos mais conservadores da sociedade argentina, que até este momento haviam permanecido calados na discussão pública, escondidos atrás da voz da Igreja Católica. Frente aos lenços verdes característicos dos movimentos feministas apareceram nas ruas lenços azul-claros próprios dos grupos conservadores. Esses, provavelmente motivados pelo medo de uma possível legalização do aborto, alinharam-se ao lema “Cuidemos a nuestros hijos”. A partir de desse momento, pôs-se em circulação signos como “ideología de género” ou “con mis hijos no te metas” que, amparados principalmente em um discurso jurídico, estabeleceram questionamentos da ESI.

A partir desses pressupostos, analisamos neste artigo os diferentes discursos que convivem atualmente sobre a educação sexual no Brasil e na Argentina com o objetivo de indagar as representações que circulam tanto sobre as questões de gênero e sexualidade, como sobre os diferentes atores que estão envolvidos nas práticas pedagógicas. Nos propomos a revelar as regularidades e rupturas que atravessam os diferentes discursos e, assim, discutiremos as especificidades próprias de cada país em particular e da região latino-americana em geral.

Marco teórico

O tema da sexualidade como conteúdo curricular nas escolas tem revelado, tanto no Brasil como na Argentina, muitas tensões subjacentes às relações entre a educação formal e a sociedade, os tipos de funções que a instituição escolar cumpre nas sociedades modernas ocidentais, o perfil de estudante que se pretende formar ou os saberes que deve-se transmitir. Essas problemáticas têm sido abordadas por diferentes autores, desde disciplinas e enfoques diversos. Segundo Braslavsky (1994), podemos encontrar trabalhos em um *continuum* que tem em seus extremos duas linhas de investigação opostas: por um lado, aquela que concebe o sistema de educação formal como um mecanismo de reprodução da ordem social cujo centro é a dominação de determinados grupos sobre outros (ALTHUSSER, 1974; BOURDIEU e PASSERON, 1970). E, no polo oposto, encontra-se a corrente que considera a instituição escolar como um espaço de luta para a transformação social (APPLE, 2012; FREIRE, 1994; GIROUX, 1997).

Para esta investigação, seguimos a classificação elaborada por Paulo Freire sobre dois modelos pedagógicos diferentes: o bancário, que segundo ele, é o dominante em nossa sociedade; e o libertador, que é aquele que concebe a escola como um espaço possível de conflito que permitiria pôr em evidência as intrínsecas relações que existem entre as práticas pedagógicas e as tramas política, social e cultural onde as ditas práticas se levam a cabo.

Freire caracteriza o modelo bancário como um tipo de educação dissertativa, narrativa e discursiva. Esse modelo pedagógico apresenta a realidade como um fenômeno estático, fragmentado, alheio à experiência do próprio indivíduo. Essa realidade fragmentada representa o conteúdo curricular no qual cada disciplina se apresenta como uma parte deslocada dessa realidade na qual somente o educador tem conhecimento. Desde esse enfoque, o docente tem como tarefa transmitir esses conhecimentos parciais aos educandos, que os recebem de maneira acrítica e os incorporam aos seus conhecimentos prévios sem nenhuma mediação. A criatividade ou a crítica por parte do estudante ficariam impossibilitadas em virtude da educação limitar-se à transmissão de conteúdos fixos preestabelecidos de antemão por agentes especializados. A planificação curricular tem como objetivo final a memorização mecânica por parte do educando de uma determinada quantidade de conteúdos preestabelecidos (ILLICH, 2011).

O modelo bancário impossibilita a reversibilidade das posições e funções entre docente e educando. O saber se confunde com a autoridade, dado que o educador é quem transmite ou deposita conteúdos no educando, porém jamais ocorre o processo inverso. Narra-se o conteúdo, porém não se experimenta-o de maneira direta, ação que impede a possibilidade da crítica, do questionamento e da transformação. Os métodos característicos que regulam esse tipo de modelo são a avaliação constante, a

indicação e controle da leitura e as classes catedráticas (GIROUX, 2015). Dessa maneira, controla-se o pensamento e a ação e se conduz o sujeito à adaptação ao mundo laboral, regido pelas regras do mercado.

O modelo libertador, por sua vez, pretende reverter o caráter repressivo e reprodutor da instituição escolar que implica ação e reflexão por parte dos atores sobre o mundo. Esse enfoque problematiza de maneira constante as relações entre o conhecimento, o poder e as circunstâncias históricas. Trata-se de um ato cognitivo, não de reconhecimento, mas de descobrimento da realidade. Esse ato exige a superação da contradição entre o docente e o educando: o educador e o educando apresentam-se como companheiros, em uma relação dialógica que implica a reversibilidade mútua em suas posições. Ambos se constituem como investigadores críticos em seu processo de aprendizagem que apaga as marcas de autoridade de um sobre o outro.

Dessa maneira, não existe conhecimento nem cultura verdadeiros porque o saber se concebe como um processo histórico e, portanto, contingente, condicionado por fatores sociais, políticos e culturais. O saber representa, desde esse modelo, um processo em constante movimento como condição e resultado das mudanças sociais e culturais (ORLANDI, 2016).

Assim, o conceito de gênero surge como ferramenta teórica e política, no âmbito dos movimentos e teorizações feministas, para denunciar as desigualdades existentes entre homens e mulheres e demarcar que as diferenças são socialmente construídas. O gênero, enquanto socialmente construído e definido, engloba as relações de poder da sociedade, ao produzir as ideias de masculino e feminino (BORTOLINI, 2014). Logo, a definição de algo que é “de homem” ou “de mulher” - como as cores, comportamentos, roupas, gostos, profissões - é uma construção histórico-social de padrões aprendidos e ensinados, sem relação com a determinação biológica. Esse conceito vai além da definição biológica e genética dos seres humanos, estando ligado às produções culturais e sociais através dos tempos. Faz-se então necessária a discussão de gênero em todos os âmbitos na nossa sociedade, visto que existem vários mecanismos que fortalecem a ideia de uma sociedade heteronormativa, ou seja, aquela que define papéis diferenciados para os gêneros e tem como norma o padrão heterossexual que se restringe ao comportamento sexual de homens e mulheres que se relacionam sexualmente com pessoas do sexo oposto. Judith Butler (2015) alerta que as teorias de gênero, assim como as definições biológicas do sexo, podem também aprisionar os corpos em uma normatividade heterossexual que não abarca a diversidade existente.

A discussão sobre gênero, cabe ressaltar, não diz respeito apenas às mulheres, mas inclui homens, mulheres, símbolos e significados ligados às ideias de feminilidade e masculinidade. Tais símbolos nem sempre dizem respeito aos corpos sexuados ou à reprodução, como as dicotomias rosa-azul,

público-privado, força-fragilidade, racionalidade-emoção, entre muitas outras próprias da modernidade (CARVALHO, 2011). Nesse contexto, a escola adquire papel fundamental, pois ela está imersa nos processos culturais do espaço em que se encontra, não sendo possível a concepção de uma prática pedagógica que esteja afastada dos movimentos e acontecimentos da sociedade, bem como suas produções sociais e culturais. A educação, dessa forma, tem relação direta com a cultura (CANDAUI, 2011).

“Gênero” é um termo que suscita inúmeros debates no feminismo, e que, ao longo dos anos, tem passado por diversas mudanças estruturais e de significado. A busca pelo feminismo em incluir na Academia a discussão das relações sexuais e sociais pensadas de forma dinâmica, demonstrando a necessidade de uma produção acadêmica capaz de problematizar as relações entre os sexos, é bastante recente. Pensar as relações sociais através de uma perspectiva feminina (RAGO, 1998), fez com que se desenvolvessem, na última década, linhas de pesquisa dedicadas aos estudos de gênero nas universidades, mais tarde incluindo, também, estudos nas áreas de sexualidade, entre outras temáticas.

Com isso, começam a ser desenvolvidas teorias a respeito de gênero. As primeiras teorizações sobre gênero faziam uma separação distinta entre gênero e sexo, quer dizer, gênero representava algo socialmente construído e comportamental, enquanto sexo seria dado biologicamente, a partir dos órgãos sexuais (NICHOLSON, 1994). Sexo e gênero, nessa perspectiva, seriam conceitos antagônicos e distintos: enquanto o sexo fosse determinado biologicamente, o gênero seria todas as representações do que significa ser homem ou ser mulher em uma dada sociedade.

Em contrapartida, gênero tem aparecido como uma referência a qualquer construção social que diga respeito à distinção masculino/feminino, inclusive as construções que separam os corpos em “femininos” e “masculinos” (NICHOLSON, 1999). Assim, gênero pode ser caracterizado como uma construção discursiva sobre nascer com um corpo com genitália masculina ou feminina e, por meio de normas sobre masculinidade e feminilidade, vamos nos construindo como sujeitos “generificados” (GESSER, 2015). Nessa perspectiva, a sociedade formaria não apenas os comportamentos e as personalidades, mas também a própria maneira como o corpo aparece. Dessa forma, se a percepção que se tem do próprio corpo é construída socialmente, a noção de “sexo” não pode ser vista de forma independente de “gênero”, já que ambas são categorias definidas conforme as relações sociais e culturais. Donna Haraway (2004), destaca que as teorias de gênero trouxeram a discussão para o campo da cultura, para que se pudesse constatar a naturalização da diferença sexual.

A partir dessa perspectiva, o conceito de gênero tem sido cada vez mais utilizado para se referir a toda à construção social das diferenças e da hierarquia

entre as definições de masculino e feminino, assim como as construções que separam os corpos em macho-fêmeas. Tal compreensão permite a percepção de diferenças históricas e culturais tanto no que se refere aos padrões culturais e personalidades dos sujeitos quanto na compreensão do corpo e da sexualidade e das significações sociais sobre o que é ser um homem ou uma mulher. Ainda, cabe lembrar que os conceitos de gênero e sexualidade são construções sociais, culturais e históricas. São, assim, construções definidas no tempo e no espaço. O conceito de gênero é distinto do sexo. Podemos dizer que gênero são as várias formas de viver a feminilidade e a masculinidade. Tal como o gênero, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura.

A pauta do tratamento dessas questões pelas políticas públicas e diretrizes escolares ganhou força na década de 90 no Brasil, chamando atenção ao fato de que as mulheres pouco aparecem nos relatos históricos e nos livros didáticos e, também, considerando que o pensamento e o conhecimento ocidental foi estruturado a partir do masculino. Ou seja, apesar da maior parte das estudantes nas escolas brasileiras serem mulheres nos dias atuais, percebemos a pouca representatividade com que elas aparecem na história oficial. Ainda assim, quando aparecem, são como personagens excepcionais que figuram entre a beleza, a virtude, o heroísmo ou, pelo contrário, como tenebrosas, loucas, nocivas ou escandalosas. A busca pela abordagem de gênero nas escolas e nas universidades condiz com a luta pela igualdade entre homens e mulheres, considerando que igualdade é “estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios” (SCOTT, 2005, p. 16). Portanto, a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente.

Foi também na década de 1990 que surgiu a expressão “ideologia de gênero” amparado pela ala conservadora da igreja católica no âmbito do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, antigamente conhecida como Santa Inquisição Romana e Universal. Como uma reação aos movimentos feministas, a expressão foi formulada por grupos neofundamentalistas católicos que alegam que as concepções feministas atingem a “tradicional família cristã”. Nos anos 2000, a expressão apareceu, novamente, em um documento da Cúria Romana intitulado “Família, Matrimônio e Uniões de Fato”. No Brasil, o Movimento Escola sem Partido (MESP) passou a utilizar a expressão associada ao que denominam de “combate à doutrinação de esquerda que os/as professores/as praticam na escola”. No entanto, no âmbito acadêmico, a expressão sequer é reconhecida. Percebe-se, assim, que a pauta comum entre o MESP e a expressão “ideologia de gênero” está no fundamentalismo conservador que vem ganhando cada vez mais espaço. Não é à toa que no Brasil, o último presidente da República, Jair Bolsonaro, foi eleito tendo como uma de suas plataformas o “combate” à “ideologia de gênero”.

Metodologia de análise

Nossa metodologia de análise parte da premissa de que a análise de discurso constitui uma via de acesso para as análises sociais, visto que, ao utilizar a linguagem, não só refletimos o mundo que nos rodeia, mas também, a forma como o nomeamos, classificamos, estabelecemos valores, enfim, construímos uma determinada concepção de mundo: uma ideologia, em sentido amplo (VOLOSHINOV, 2002). A importância dos discursos nos processos de legitimação de movimentos políticos, medidas econômicas e fenômenos culturais faz desses um objeto privilegiado para analisar os conteúdos e representações que circulam na sociedade (ANGENOT, 2017).

Esse campo de investigação resulta sumamente heterogêneo, característica que se manifesta nas diferentes noções de discurso e de ideologia que ali podemos encontrar (DVOSKIN, 2019). Entretanto, as diferentes correntes compartilham o pressuposto de conceber o discurso como uma prática social. A linguagem apresenta-se, assim, como parte integrante do evento comunicativo e, por sua vez, como um elemento constitutivo desse evento: há uma relação dialética entre a estrutura social e o discurso (FAIRCLOUGH, 1992). Conceber o discurso como uma prática social implica considerá-lo como um feito histórico, o que exige ter em conta as condições históricas que o circundam. Essas condições envolvem conhecimentos que excedem o campo da Linguística e instauram um ponto de encontro com a História, a Filosofia, a Sociologia, a Política e a Economia. Em consequência, as ferramentas linguísticas para abordar os textos são propostas como uma entrada na análise social sendo uma forma de crítica social a partir de uma crítica dos discursos que tem como objetivo questionar uma realidade que apresenta-se como natural, porém que é histórica, cultural, social e em constante luta e mudança.

Para o presente artigo adotamos a Análise de Discurso como marco metodológico para abordar os textos em um primeiro momento. Em uma segunda instância, realizaremos uma leitura dos dados a luz das teorias de gênero e dos modelos educativos. A análise textual nos permite observar quais são os tópicos que tratam cada um dos discursos analisados; quem são os atores sociais envolvidos; com quais outras leis ou políticas se relaciona o tema da educação sexual; e quais os campos semânticos que configuram cada um desses discursos.

O caráter necessariamente interdisciplinar que atravessa a Análise de Discurso converte este tipo de investigação em uma prática interpretativa (ARNOUX, 2006), motivo pelo qual a dimensão semântica dos textos adquire um interesse primordial nesses tipos de trabalhos. Concordamos com Verón ao sustentar que a análise de sentido obriga-a a abandonar um enfoque centrado

no sujeito individual e exige-nos uma posição em uma perspectiva discursiva: “‘Racionalidade’ e ‘irracionalidade’ são propriedades adjacentes aos sujeitos individuais. As redes discursivas na história não são racionais nem irracionais: têm modalidades de funcionamento que precisamos identificar e compreender” (VERÓN, 2007: 82). Desse modo, deixamos de lado em nossas investigações as vontades e intenções do sujeito empírico no momento de produzir uma transmissão e focalizamos nossa atenção no enunciado como um elo na cadeia discursiva (VOLOSHINOV, 2002), ou seja, na maneira como um texto é inserido e seu significado na rede discursiva. É o universo do conveniente, o conjunto de discursos que circula socialmente, que valoriza os sinais e expressões que aparecem no texto isolado; portanto, é essa relação que nos interessa analisar e problematizar.

A análise dos discursos que se puseram em circulação no Brasil e na Argentina nos últimos anos, em relação com as problemáticas de gênero na educação formal permite-nos indagar as representações que vem tentando se impor sobre as questões de gênero, nos paradigmas que se subjazem sobre a educação formal e os modelos de ensino-aprendizagem, assim como também as concepções que aparecem sobre os docentes e os estudantes.

Corpus

Para a presente investigação, analisamos dois textos que trataram questões de gênero e sexualidade relacionados com a educação formal e que tiveram grande difusão no Brasil e na Argentina.

No caso do Brasil, realizamos uma análise do material disponível no site <http://escolasempartido.org/> produzido pelo movimento Escola Sem Partido. Esse movimento atua, principalmente, junto às câmaras legislativas com propostas de anteprojetos de lei baseados nas premissas do “Programa Escola sem Partido” e vem ganhando força desde as eleições de 2018. No site, também é possível acessar uma lista dos/as candidatos/as que apoiam publicamente o MESP.

Como já comentado na introdução, o Movimento Escola sem Partido (MESP), surgido em 2004, é baseado em movimentos como o *No Indocritnation*, *No brainwashing*, *No brainwashing kids*, *No indoctrination by dogmas*, *Creation Studies Institute*, além do *Campus Whatch*, que são uma realidade na Austrália, Estados Unidos e Canadá. Segundo Espinosa e Queiroz (2017), Edgar Palácio Mizrahi⁶, partidário do “uribismo”⁷, é o principal representante do *Creation Studies Institute* (CSI) na América Latina, tendo como objetivo traduzir para a

⁶ Presidente e fundador da Igreja Presbiteriana Reformada da Colômbia.

⁷ Denomina-se uribismo o movimento de apoio às políticas de governo de Alvaro Uribe Vélez.

língua castelhana o material de combate à chamada doutrinação nas escolas públicas. Assim, o fundador e líder do MESP, Miguel Francisco Urbano Nagib⁸, afirma ter se inspirado no grupo de pais e estudantes estadunidenses, reunidos em torno do *No Indoctrination.org*⁹ que tem como meta acabar com a doutrinação ou ideologização nas escolas.

Por sua vez, serão aqui analisados: o Programa do Movimento Escola sem Partido e os textos presentes nas propostas de anteprojetos de lei nos níveis municipal, estadual e federal e decretos municipais e estaduais. Atualmente, 8 câmaras estaduais, 10 câmaras municipais e a câmara federal possuem projetos de lei em tramitação sobre o Escola sem Partido (ESP).

No caso da Argentina, abordamos um material produzido pelo movimento *Con mis hijos no te metas* (CMHNTM), intitulado “Ideología de género. Mitos y verdades”, que teve uma notória repercussão nas redes sociais. Esse material começou a circular na página www.conmishijosno.com em meados de agosto de 2018, em seguida à não aprovação do projeto de Interrupção Voluntária da Gravidez na Câmara de Senadores e no marco da proposta de reformar a ESI.

O CMHNTM é um movimento social nascido no Peru, em dezembro de 2016, em oposição às políticas públicas do governo peruano em virtude da implementação da perspectiva de gênero na educação e em outras áreas da administração pública denominadas “Currículo Nacional 2017”. Como outros movimentos contrários à equiparação dos direitos das mulheres e lésbicas, homossexuais e transgêneros, a CMHNTM classifica esses tipos de medidas como atravessadas pela “ideología de género”, um sinal de que, como indicamos anteriormente, carrega um fardo pejorativo e se refere a uma doutrina totalitária, atribuída aos grupos de esquerda.

O material está organizado em cinco capítulos: “Para entender y actuar”, “El rol de las familias y sus derechos”, “El rol de la escuela”, “Mitos revelados; verdades a la luz” e “Propuestas”. Sua grande difusão e notoriedade a nível social deu maior transcendência ao movimento CMHNTM na Argentina.

Análise

⁸ Miguel Nagib, adepto ao catolicismo, é Procurador de Justiça do Estado de São Paulo em Brasília há 32 anos, tendo sido Assessor de Ministro do Supremo Tribunal Federal de 1994 a 2002.

⁹ O site <<http://noindoctrination.org/>> encontra-se fora do ar. No entanto, em janeiro de 2020, encontramos dois endereços eletrônicos que podem estar relacionados ao primeiro. Um, <http://indoctrinationmovie.com/about/#nav>, de cunho religioso, denuncia professores de escolas públicas pelo suposto anticristianismo que propagam; o outro, <https://stopk12indoctrination.org/k-12-code-of-ethics/>, acusa professores de tornarem os estudantes audiência para doutrinação ou influenciá-los a adotar posições políticas e ideológicas em relação à problemática social e política da sociedade.

O caso argentino

No caso da Argentina, analisamos o material intitulado “Ideología de género. Mitos y verdades”. Como mencionamos na apresentação do *corpus*, esse texto foi publicado em agosto de 2018 na página do movimento *Con mis hijos no te metas*, assim que foi rejeitado o projeto de interrupção voluntária da gravidez e em um momento no qual se começava a discutir no Congresso algumas modificações na implementação da ESI, como seu caráter transversal ou a necessidade de capacitar os docentes em questões de gênero.

O material apresenta no seu primeiro capítulo uma série de definições sobre ideologia, ciência, sexualidade, sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero:

1. [Uma ideologia] É um conjunto de ideias (não necessariamente verdades) fundamentais que caracterizam o pensamento de uma pessoa, coletividade ou época (IG: 3)¹⁰.
2. [O sexo]. É um conjunto de características biológicas, físicas, fisiológicas e anatômicas que definem os seres humanos como homem e mulher (IG: 4).

Uma primeira aproximação ao material nos permite observar que não se citam as fontes de onde se obteve as informações. O texto apresenta um estilo eminentemente *monolítico* (MARTIN e WHITE, 2005), o qual se caracteriza por apagar todas aquelas marcas linguísticas que remetem à situação de enunciação, principalmente as que fazem referência à subjetividade do emissor e do destinatário dos enunciados. Esse estilo é próprio do discurso do saber; e, em particular, dos livros de textos escolares (TOSI, 2015), que geralmente apresentam a informação como verdades universais e atemporais, independentes das circunstâncias históricas nas quais são anunciadas. Esse efeito de atemporalidade e universalidade é corroborado nos exemplos 1 e 2, os quais não só não se mostram as pegadas do emissor do enunciado, como também se utilizam formas verbais no tempo presente de modo indicativo, o que contribui para gerar a ideia de que o que se está postulando não é uma opinião pessoal, mas sim um conteúdo objetivo, já validado. Como consequência, a informação oferecida aparece como algo óbvio e evidente, processo de naturalização que impede qualquer tipo de discussão ou questionamento sobre o tema.

Este apagamento das marcas de enunciação permite ao emissor do texto ocultar-se por trás do saber que expõe, apresentando-o como uma verdade legitimada e validada cientificamente. Configura-se, assim, uma cena na qual, o

¹⁰ Todos os exemplos foram extraídos do mesmo material “Ideología de género. Mitos y verdades”, publicado no site www.conmihijosno.com. A partir de agora, colocaremos entre parênteses a sigla “IG” e o número da página da qual foi extraído.

emissor e seu destinatário não aparecem explicitamente no enunciado. Esses constituem-se implicitamente nas posições do saber e da ignorância, respectivamente, dado que o primeiro é o que possui a informação (correta) e o destinatário é quem a necessita.

Apesar de que não se mencionam as fontes de onde se extrai a informação, essa se apresenta como um conteúdo objetivo, validado desde diferentes disciplinas, como a psicologia, a neurobiologia ou a sociologia. Em vez disso, aquele que responde ao plano da subjetividade se atribui o terreno da ideologia, objeto sempre duvidável e digno de suspeita:

3. [A ideologia de gênero]. É um ponto de vista (perspectiva) e um conjunto de ideias (ideologia) que sustenta que as diferenças entre homem e mulher não se devem a uma natureza fixa, mas que são construções culturais que respondem a estereótipos impostos ao longo da história. [...] Isso não tem nenhum respaldo científico; não é ciência. Suas premissas são falsas, confusas e contraditórias (IG: 3).

Se estabelece, assim, uma oposição entre a ciência e a ideologia: o conhecimento objetivo, por um lado, e as perspectivas subjetivas, por outro, dicotomia que dá a entender que a ciência não é ideológica e que a ideologia não responde a critérios de verdade (VERÓN, 2007).

No segundo capítulo do material, “El rol de la escuela”, observamos como esta oposição se constrói a partir dos diferentes campos semânticos (HALLIDAY e HASAN, 1976) nos quais cada um desses eixos está enquadrado. Ao tratar o tema da ideologia de gênero, encontramos no texto palavras e expressões como “doutrinação”, “manipulação”, “controle social”, “enfrentamento”, “ideologia totalitária”, “lutou”, “invadiu”, “defende”, “impõe”, “liberdade”, que se enquadram dentro do domínio dos regimes totalitários. A ideologia aparece relacionada com o engano, a manipulação e a distorção, concepção que compreende que atrás da ideologia se oculta uma verdade, que seria a realidade.

Essa realidade, segundo o texto, é acessada através da ciência, já que esta aparece vinculada, precisamente, com “a busca objetiva da verdade”, “facilitar o conhecimento”, “validar informação”. Esta antinomia entre ciência e ideologia localiza a verdade de um lado e a falsidade de outro, assim a escola é infalivelmente ligada com a ciência e distanciada da ideologia. Por conseguinte, qualquer tipo de ideologia – incluída a ideologia de gênero - deve ficar fora do âmbito escolar.

Vemos, assim, que predomina uma concepção positivista da escola (GIROUX, 1997), a qual se caracteriza por apresentar o conhecimento como um fenômeno alheio às circunstâncias históricas, políticas e sociais. Este conhecimento forma um pacote estático de conteúdos, já validados e legitimados anteriormente, em outro lugar e por outras pessoas, que não são citadas no

material como fonte de informação. Desde essa perspectiva, a atividade em aula deve ficar limitada à transmissão dessas informações por parte do docente e a sua posterior interiorização por parte dos estudantes, características próprias do modelo bancário (FREIRE, 1994). Em consequência, a formação do pensamento crítico dos estudantes não consiste no questionamento e reflexão sobre as informações que circulam na aula, mas na capacidade de discernir que conteúdos são efetivamente válidos e quais não.

4. A escola do século XXI é responsável por facilitar o conhecimento (não a doutrinação), a busca da verdade, promovendo a aprendizagem colaborativa, o pensamento crítico e reforçando a importância da comunidade e do trabalho conjunto. Prover as ferramentas para aprender a validar a informação (IG: 10).

63

Discernir quais informações são legítimas e quais não são as tarefas que devem realizar os estudantes, atividade que não só põe em questionamento a informação que circula, mas também o responsável de sua circulação: o docente.

Além das definições contidas no material, sua elaboração teve como motivo principal realizar uma crítica às possíveis modificações que começavam a discutir sobre a implementação da ESI, especialmente aquelas que se referem às questões de gênero:

5. A implementação da ESI como ideologia de gênero é duvidosa, flutuante e controversa, e será ainda mais se as reformas forem aprovadas. A ideologia de gênero é contrária aos fundamentos da escola já que ela deve permanecer livre de ideologias e doutrinação (IG: 10).

A crítica é explícita e seu fundamento, igual às definições que vimos anteriormente, apresenta-se como uma verdade objetiva. Novamente podemos notar, no exemplo 5, o uso do verbo “ser” em tempo presente, o que manifesta uma atitude de extrema certeza por parte do emissor, segurança que apresenta sua postura sobre o tema como se fosse um conteúdo inquestionável.

Por outro lado, o material manifesta uma denúncia contra o Estado pela superação dos direitos dos pais e a autonomia docente. Segundo o texto, a ideologia de gênero condicionaria os pais e docentes na educação de seus filhos ou na execução de suas aulas, respectivamente:

6. A imposição e promoção de leis de doutrinação nas escolas, juntamente com a perda da autoridade dos pais sobre seus próprios filhos ou dos professores serem forçados a ditar ideias com as quais não concordam, é contrário à neutralidade ideológica que as escolas públicas devem ter, pois no estado de direito todos devem ser ouvidos e respeitados (IG: 10).

No exemplo 6, observamos que o discurso jurídico aparece como fonte de autoridade. A denúncia toma como respaldo a Constituição Nacional Argentina, texto no qual o movimento CMHNTM se baseia para argumentar sua posição sobre a implementação do ESI e, em particular, sobre a “ideología de género”:

7. A Constituição Nacional ampara em seus artigos 14 e 19 a liberdade de consciência, a objeção de consciência e nos resguarda da intromissão do estado (IG: 10).

Essa operação discursiva nos permite observar como o movimento CMHNTM se afasta do discurso religioso, que geralmente é o mais relacionado a esse tipo de postura. Em vez disso, recorre a um discurso que atravessa a todo o conjunto da sociedade e não só a um grupo de fiéis, deslocamento a partir do qual se interpela a uma maior quantidade de pessoas. De fato, no terceiro capítulo, “El rol de las familias y sus derechos”, menciona-se os diferentes artigos da constituição que se referem aos direitos e obrigações dos pais com relação à educação de seus filhos.

Constitui-se, assim, os pais como destinatários do material, fato que é evidenciado no quinto capítulo, “Propuestas para padres y comunidad”. Nesta seção, o material ignora o tom didático que prevaleceu nas seções anteriores e assume um tom exortativo:

8. Participação urgente e intensa em atividades do colégio/escolares (IG: 15).

9. Na ausência das liberdades amparadas na Constituição Nacional e diferentes declarações: escrever a deputados e senadores relatando feitos; enviar cartas documento; gerar encontros entre escola e comunidade.

O texto se constitui, desse modo, não só como um material de consulta de conteúdos, mas também como um programa para combater as possíveis modificações que estavam prestes a ser discutidas no Congresso sobre a implementação do ESI. Longe de respeitar as resoluções do parlamento, o movimento CMHNTM pretende impor a seguinte agenda: estabelecer sobre que temas discutir e propor que modalidades se devem implementar (sob qual perspectiva). Por isso, ampara-se em dois tipos de discursos: o científico e o jurídico. O primeiro, de forma imprecisa, lhes permite respaldar os conteúdos que apresenta e os faz parecer como informações legitimadas e validadas. O segundo, por sua vez, fundamenta a crítica ao Estado e a denúncia sobre o avassalamento dos direitos dos pais.

O caso brasileiro

A exemplo do caso Argentino, o Movimento Escola sem Partido (MESP) apropria-se do discurso científico para justificar suas posições tomando como base o contexto legal, basicamente, a Constituição Federal (CF) do Brasil. Já na abertura do site do MESP encontramos uma citação de Max Weber retirada do livro “Ciência e Política: duas vocações” descontextualizando-a, totalmente, de seu contexto político e histórico. A citação diz o seguinte:

10. Em uma sala de aula, a palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impõem as circunstâncias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. É imperdoável a um professor valer-se dessa situação para buscar inculcar em seus discípulos as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, através da transmissão de conhecimento e de experiência científica.

65

O site, por exemplo, não faz qualquer referência ao livro e página do qual a mesma foi retirada. Cabe lembrar que Max Weber escreveu “Ciência e Política: duas vocações” em 1917 buscando fazer uma clara separação do uso ideológico da sociologia e de seu uso científico.

Ao analisarmos os textos referentes às propostas de projetos de lei nos níveis municipal, estadual e federal percebemos muitas semelhanças. As três propostas dividem-se em três tópicos: o texto do projeto de lei, baseado nos artigos 23, 24, 30 e 227 da Constituição Federal; um anexo intitulado “Deveres do Professor” e, por último, um item chamado “Justificação”. Percebe-se, ao longo de todo o texto, que a figura do/a professor/a é o grande alvo do movimento. Os estudantes são vistos como pessoas a serem “protegidas”. No entanto, percebe-se, também, que o texto é dirigido aos pais e mães dos estudantes ignorando o protagonismo de nossas crianças e jovens.

Vejamos os temas tratados nos artigos nos quais os textos dos projetos de lei são baseados. Primeiramente, os artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e, o artigo 30, incisos I e II, trazem a seguinte redação:

11. Artigo 23 - É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público.

12. Artigo 24 - Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: XV - proteção à infância e à juventude”; e, “§ 1º - No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

13. Art. 30. Compete aos Municípios: I - legislar sobre assuntos de interesse local; II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber.

Percebe-se que os artigos trazidos como base do texto do projeto onde são identificados os princípios do “Programa Escola sem Partido” trazem as competências comuns às diferentes unidades da federação. No entanto, não condizente com o texto legal utilizado, o site do movimento salienta o “direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos¹¹”. Mais além, o texto apresentado propõe que “o Poder Público não se imiscuirá¹² no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”. Novamente, ao utilizar uma linguagem rebuscada na construção do texto, percebe-se que o objetivo não é de que o mesmo seja acessível ao entendimento da maior parte da população, ainda que seja a proposta de um texto de projeto de lei. O texto segue, ignorando completamente, a legislação vigente e a forma como são construídas as normativas regulatórias, as políticas e planos educacionais, as bases curriculares, os projetos pedagógicos, os materiais didáticos, as avaliações para ingresso, as provas de concurso para ingresso etc. propondo o que segue:

14. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber: I – às políticas e planos educacionais; II – aos conteúdos curriculares; III – aos projetos pedagógicos das escolas; IV – aos materiais didáticos e paradidáticos; V – às avaliações para o ingresso no ensino superior; VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente; VII – às instituições de ensino superior.

Nesse trecho específico e, ao longo do texto em geral, percebe-se o tom impositivo da proposta que, justamente, vem contra os preceitos democráticos estabelecidos na própria constituição federal na qual se apoiam. Para finalizar, trazem, ainda, o art. 227 da CF que diz:

15. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No entanto, ao falar sobre o dever da família, da sociedade e do Estado

¹¹ Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969.

¹² Flexão de imiscuir. Tomará parte em; irá misturar-se. Intrometerá, se envolverá em.

percebe-se, ao longo da proposta, um viés fortemente ideológico tão criticado pelo movimento que, ao invés de buscar assegurar os direitos da crianças e adolescentes, trazem-lhe imposições e restrições típicas de regimes autoritários. Ao tratarem sobre os deveres e funções do professor utilizam-se de verbos, também em um sentido imperativo e restritivo como: “não se aproveitará”, “não favorecerá nem prejudicará”, “não fará propaganda”, “apresentará”, “respeitará” e “não permitirá”. Além disso, impõe que as instituições deverão afixar nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto na lei e, ainda, determina que:

16. As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

67

Note-se que a proposta de gravar as aulas pode violar direitos fundamentais, além de ser inconstitucional. A própria CF, tão requisitada pelo MESP, determina que "são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação" (Inciso X, art. 5º, CF), sendo que o direito à imagem é inviolável. Outrossim, a Lei de Direitos Autorais (9.610/1998) é clara ao estabelecer que a gravação de uma pessoa depende de sua autorização expressa. É preciso reforçar que o modo de ensinar, assim como seu conhecimento organizado são propriedade do professor e fazem parte de sua obra intelectual, por isso é preciso respeitar os direitos patrimoniais dos docentes. Em dadas situações, inclusive, as falas dos professores, ao serem retiradas de seus contextos, podem trazer inúmeros prejuízos à imagem de um profissional. Se, por um lado, há estudantes que gravam as aulas com autorização do professor por conta de estudos relacionados ao curso, há também aqueles que as gravam com a finalidade de constrangê-lo, tirando suas falas de contexto e dificultando a atuação do professor em sala de aula. A proposta dessa prática vem contra, inclusive, a um dos princípios da ESP que prevê a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" que se baseia no art. 206 da CF. Outro fato a ser considerado é que os professores são respaldados pela liberdade de cátedra que dá a liberdade de ensinar sem que o conteúdo tenha que passar pelo crivo dos estudantes ou dos pais. O ato de gravar, nesse contexto, surge em um tom de denúncia, de controle e de fiscalização da atividade do professor, constituindo-se como uma forma velada de censura que tende a prejudicar o ambiente educacional. Esse tipo de conduta proposta pelo movimento e que aparenta um discurso de liberdade, na realidade, esconde uma forma de censura, típica de regimes totalitários.

Por fim, no item correspondente à “Justificação”, o texto retoma ataques aos professores, sem qualquer dado que os justifique, afirmando que:

17. É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Em tom ideológico, a afirmação ignora que a escola é um espaço público e como tal é direito de todas/os e, por isso, deve propiciar aos estudantes formas de negociar e conviver com as diferenças nela contidas. É preciso considerar que, dentro de um plano geral de ações pedagógicas há aspectos fundamentais a serem considerados com relação às diferenças. Ainda, é necessário ressaltar a preocupação com a formação de professoras/es que são os mediadores dessas ações em sala de aula e os responsáveis por colocarem em práticas as definições legais e pedagógicas (SEFFNER, 2009). Assim, ao invés de atacar a conduta dos/as professores/as, o MESP deveria fomentar o desenvolvimento de ações e recursos pedagógicos de modo a formar/qualificar profissionais para que esses possam contribuir com a promoção da igualdade e o combate a todas as formas de violência, inclusive de gênero. Nesse sentido, é fundamental que possamos desenvolver uma pedagogia do reconhecimento nas comunidades escolar e universitária, para que educandas/os, professoras/es, funcionárias/os, pais, mães e responsáveis aprendam a discutir e respeitar, mutuamente gêneros, religiões, raças/etnias, sexualidades e gerações diversas.

Conclusões

Nesse artigo, analisamos as representações que pretendem impor dois movimentos que tem grande influência e notoriedade no Brasil e na Argentina: Escola sem Partido e Con Mis Hijos No Te Metas. A partir da análise dos textos produzidos por esses movimentos, indagamos os conteúdos ideológicos postos em circulação sobre questões de gênero e sexualidade na educação formal, assim como, os modelos educativos que se pretende que imperem em nossas sociedades, manifestados nas funções atribuídas à instituição escolar e o papel que eles concedem às/aos docentes, estudantes e pais/mães nas práticas pedagógicas.

Em ambos os textos encontramos regularidades que consideramos sumamente significativas, o que nos levou a pensar que o tema constitui uma problemática que transcende as realidades de cada país e responde à conjuntura atual que vive a região. Sua apelação ao discurso cientificista, por um lado, e o

deslocamento do enfoque religioso para inscrever-se, em seu lugar, um marco jurídico-político, por outro, são duas qualidades que atravessam a ambos os textos e que constituem sua matriz principal de sentido.

O discurso científico aparece como o aval fundamental a partir do qual a legitimidade é dada às informações apresentadas sobre sexualidade e gênero. A referência à diferentes disciplinas como autoridades no tema configura uma oposição entre, por um lado, conhecimentos objetivos, válidos e verdadeiros determinados por especialistas; e, por outro, conteúdos ideológicos atribuídos a interesses subjetivos vinculados com a distorção e a manipulação. A ideologia aparece, assim, como um mecanismo de controle e adestramento, a qual a ideologia de gênero é tão só uma de suas múltiplas formas.

A instituição escolar, em vez disso, apresenta-se como um espaço neutro, livre de disputa, cuja pureza deve ser preservada por estudantes, docentes e, fundamentalmente, pais e mães, os quais devem exercer seus direitos e obrigações na educação de seus/suas filhos/as, terreno que abarca também a educação formal. O discurso jurídico ampara este direito e habilita sua intervenção sob o pretexto dos direitos dos/as pais/mães e da liberdade de consciência.

Em nome da neutralidade e da justiça, oculta-se a dimensão ideológica que atravessa os discursos científico e jurídico. O prestígio que gozam esses discursos tanto no Brasil como na Argentina (e poderíamos dizer, nas sociedades modernas ocidentais em geral) outorga uma legitimidade social às posturas desses movimentos de que o discurso religioso não pode lhes dar hoje em dia. Esse descolamento lhes permite inscrever a discussão em outros marcos semânticos, acessar a outros espaços institucionais e interpelar a outros interlocutores. Porém, os efeitos de sentido permanecem imutáveis: a heteronormatividade e a abstinência sexual, pilares do discurso religioso.

Embora notemos diferenças no papel que as instituições religiosas desempenham na vida social e política de cada país, esse discurso tem uma presença muito forte em ambos os casos: na discussão sobre problemáticas de gênero e sexualidade, em particular no modo como são abordados esses temas na educação formal. Fica pendente para futuras investigações indagar com maior atenção estes descolamentos entre o discurso religioso e o discurso político e analisar que sentidos se mantêm e quais se transformam ou perdem-se nessa passagem.

Por outro lado, consideramos necessário comparar o que ocorre nos países de América Latina com o que ocorre nos países centrais da Europa ou dos Estados Unidos, de modo a analisar as regularidades e rupturas em torno desses temas. A visibilização das desigualdades de gênero e da necessidade de transmitir uma educação sexual que não se limite a um enfoque biológico, mas também que aborde questões como dissidência sexual e prazer na perspectiva

de gênero, são temas que formam parte da agenda pública nesses países, feito que põe em evidência um processo de mudança que está ocorrendo a nível global e tornando imprescindível analisá-lo se queremos prever para onde está indo essa mudança.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. (Orgs.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** Lisboa: Editorial Presença-Martins Fontes, 1974.

ANGENOT, Marc. **O discurso social e as retóricas da incompreensão.** São Carlos: EDUFSCar, 2017.

ARNOUX, Elvira. **Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo.** Buenos Aires: Santiago Arcos, 2006.

BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BORTOLINI, Alexandre, et. al. **Trabalhando diversidade sexual e de gênero na escola: currículo e prática pedagógica.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción.** Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones Fontamara. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei Maria da Penha.** Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei Maria do Feminicídio.** Lei n. 13.104/2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto n. 8.727, de 28 de abril de 2016.** Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Presidência da República, 2016.

BRASLAVSKY, Cecilia. **La discriminación educativa en la Argentina.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:**

feminismo e subversão da identidade. Civilização Brasileira, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero na sala de aula**: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DVOSKIN, Gabriel. Metodología cualitativa en el campo del Análisis del Discurso. In: AGUIRRE-AMENDÁRIZ, Elizabeth; Johnson Mardones, Daniel. (Orgs.). **Investigación Cualitativa en Latinoamérica**. Santiago de Chile: Escaparta Ediciones, 2019.

71

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes da Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

ESTIVALET, Anelise Gregis. A temática de gênero no contexto educacional brasileiro: avanços e perspectivas. In: FREITAS, Aline da Silva; JESUS, Ester Zuzo de; RODRIGUES, Isabel Cristina. (Orgs.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: estudos em virtude dos 20 anos da lei nº 9.394/1996. São Paulo: LTr, 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press-Balckwell Publishers, 1992.

FAUR, Eleonor. **El desafío de la educación sexual**. La Plata: UNIPE, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

GAMBA, Susana; DIZ, Tania. **Diccionario de estudios de género y feminismos**. Buenos Aires, Biblos, 2009.

GIROUX, Henry. **Pedagogía y crítica de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza**. Madrid: Amorrortu, 1997.

GIROUX, Henry. **Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas para la imaginación**. Revista de Educación. Año 6, n. 8, 2015.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

HARAWAY, Donna. **"Gender" for a marxist dictionary**: the sexual politics of a word. Cad. Pagu [online]. 2004, n.22, pp.201-246.

ILLICH, Ivan. **La sociedad desescolarizada**. Buenos Aires: Godot, 2011.

LOURO. Guacira, Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: **V Colóquio sobre Questões Curriculares**. 12, 2002, Braga, Portugal. Promovido pela Universidade Federal do Minho, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

MARTIN, James Robert; WHITE, Peter. **The language of evaluation**. Appraisal in English. Londres: Palgrave, 2005.

MORGADE, G., BAEZ, J., Zattara S. y DÍAZ VILLA, G. Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. In: **Toda educación es sexual**. Buenos aires: Ed. La Crujía, 2018.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender. In: **Sings: Journal of Women in Culture and Society**, vol. 20, n. 1, Chicago, 1994.

ORLANDI, Eni. **Educação e sociedade**: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. ALED, v. 2, p. 68-80, 2016.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

SCOTT, Joan. **O Enigma da igualdade**. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v.13, n.1, 2005.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

TOSI, Carolina. **Los “modos de decir pedagógicos” en los libros de texto**. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. Lengua y Habla, 19, p. 126-148, 2015.

VERÓN, Eliseo. **La semiosis social**. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa, 2007.

VOLOSHINOV, Vasily. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.