



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

ELVIRA MEJIA HERREJON

**DISCURSO POLÍTICO PEDAGÓGICO SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE
GÊNERO NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**SALVADOR
2018**

ELVIRA MEJIA HERREJON

**DISCURSO POLÍTICO PEDAGÓGICO SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE
GÊNERO NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi.

**SALVADOR
2018**

Ficha catalográfica

ELVIRA MEJIA HERREJON

**DISCURSO POLÍTICO PEDAGÓGICO SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE
GÊNERO NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Aprovada em 27 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi – Orientadora
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Marcia Paraquett Fernandes
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Lavínia Santos Mattos
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Em memória de Basilisa Mejía Cisneros

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida generosa, por providenciar espaços, caminhos, pessoas e oportunidades de crescimento gradativo em várias dimensões pessoais. Agradeço em especial:

À minha família biológica do México com a qual tenho aprendido o valor da resiliência, da partilha e da coragem em situações de mudanças e adaptações frequentes.

À família comboniana que, ao longo de 25 anos, acompanhou meu processo de inserção missionária no México, na Itália, no Reino Unido, na Etiópia, nos Estados Unidos de América e no Brasil junto às comunidades migratórias, de fronteira e de periferia.

A Eliziário Andrade pelos 10 anos de vida em comum e o aprendizado recíproco.

À Bahia, o povo, o clima, as crenças, valores, tradições e instituições de grande influência na minha formação humana e acadêmica.

Aos professores e colegas de Mestrado, em especial aos membros da banca e à Professora Doutora Denise Maria Oliveira Zoghbi por sua competência, disponibilidade e dedicação na orientação de Mestrado.

EPÍGRAFE

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 22).

MEJÍA, Herrejón Elvira. Discurso político pedagógico sobre diversidade sexual e de gênero na perspectiva do plano nacional de educação. 105 p. 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Este trabalho tem como marco de referência a crise conjuntural de controle ideológico que se serve de argumentos políticos e moralistas para desestimular a educação crítica nas escolas, semeando dúvidas, receios e ameaças à liberdade educacional. A pesquisa tem caráter interdisciplinar, faz com que a ciência jurídica, a linguística e a psicopedagógica dialoguem com a ciência política e filosófica a partir de revisão de literatura científica sobre aspectos discursivos relevantes. À luz da Análise Crítica de Discurso – ACD, sugerida por Van Dijk, analisa-se o contexto que dá origem ao Plano Nacional de Educação – PNE, os discursos políticos pedagógicos e a maneira como estes determinam a inserção e retirada das questões relativas à diversidade sexual e de gênero no artigo 2º, inciso III, do plano; investigam-se as correntes ideológicas que integram os discursos e suas interferências na autonomia da educação. A importância e relevância do tema contrastam com a falta de atualização na prática docente. O estudo demonstra a complexidade do enquadramento teórico da análise sobre diversidade sexual e de gênero na perspectiva do PNE e os vários modos através dos quais se reproduzem o poder e a dominação ideológica, apontando para a necessidade de os princípios norteadores da educação formal se desatar do tegumento da lógica do capital, da imposição ideológica de conformidade burguesa e neoliberal, para se moverem em direção a um desempenho ativo e efetivo com práticas emancipatórias favoráveis à democratização e autonomia educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso político pedagógico; Diversidade sexual e de gênero; Plano Nacional de Educação; Autonomia educacional.

MEJÍA, Herrejón Elvira. Political pedagogical discourse on sexual and gender diversity in the perspective of the national education plan. 105 p. 2018. Dissertation (Master degree) - Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This work has as reference frame the conjuncture of ideological crises and control that uses political and moralistic arguments to discourage critical education in schools, sowing doubts, fears and threats to educational freedom. The research has an interdisciplinary character, makes legal science, linguistics and psych pedagogical dialogue with political and philosophical science from a review of scientific literature on relevant discursive aspects. In the light of Discourse Analysis Critical - ACD, suggested by Van Dijk, it is analyzed the context that gives rise to the National Education Plan - PNE, the pedagogical political discourse and how these determine the insertion and removal of issues relating to sexual and gender diversity present in the 2nd article, item III, of the plan. There are investigated the ideological currents that integrate the speeches and their interference in the autonomy of education. The importance and relevance of the theme contrast with the lack of updating in the teaching practice. The study demonstrates the complexity of the theoretical framework of the analysis of sexual and gender diversity from the PNE perspective and the various ways in which power and ideological domination reproduce. It is pointing to the need for the guiding principles of formal education to unleash the ideological imposition of bourgeois and neoliberal conformity, to move towards an active and effective performance with emancipatory practices in favor to democratization and educational autonomy.

KEYWORDS: Political pedagogical discourse; Sexual and gender diversity; National Education Plan; Educational autonomy.

MEJÍA, Elvira Herrejón. Discurso político pedagógico sobre diversidad sexual y de género en la perspectiva del plan nacional de educación. 105 p. 2018. Disertación (Maestría) – Instituto de Letras, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2018.

RESUMEN

Este trabajo tiene como marco de referencia la crisis coyuntural de control ideológico que se sirve de argumentos políticos y moralistas para desalentar la educación crítica en las escuelas, sembrando dudas, temores y amenazas a la libertad educativa. La investigación tiene carácter interdisciplinario, hace dialogar la ciencia jurídica con la lingüística y psicopedagógica, la ciencia política con la filosófica a partir de la revisión de literatura científica sobre aspectos discursivos relevantes. A la luz del Análisis Crítico de Discurso - ACD, sugerido por Van Dijk, se analiza el contexto que da origen al Plan Nacional de Educación - PNE, los discursos políticos pedagógicos y la manera como éstos determinan la inserción y retirada de las cuestiones relativas a la diversidad sexual y de género en el artículo 2, inciso III, del plan; se investigan las corrientes ideológicas que integran los discursos y sus interferencias en la autonomía de la educación. La importancia y relevancia del tema contrastan con la falta de actualización en la práctica docente. El estudio demuestra la complejidad del marco teórico del análisis sobre diversidad sexual y de género en la perspectiva del PNE y los diversos modos a través de los cuales se reproducen el poder y la dominación ideológica, apuntando la necesidad de que los principios orientadores de la educación formal se desaten del tegumento de la lógica del capital, de la imposición ideológica de conformidad burguesa y neoliberal, para moverse hacia un desempeño activo y efectivo con prácticas emancipatorias favorables a la democratización y autonomía educativa.

PALABRAS CLAVE: Discurso político pedagógico; Diversidad sexual y de género; Plan Nacional de Educación; Autonomía educativa.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

AIDS – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA)

BA – Bahia

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DF – Distrito Federal

DST – Doença Sexualmente Transmissível

EC – Emenda Constitucional

ESP – Escola Sem Partido

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

GGB – Grupo Gay da Bahia

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros e Intersexuais

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MSTS – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PSC – Partido Social Cristão

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. SEXUALIDADE E GÊNERO NO PNE	16
2.1 Origem e mudanças do PNE	16
2.2 Diversidade e essencialismo sobre sexualidade e gênero	30
3. HEGEMONIA SEXUAL	48
3.1 Heterossexualidade	48
3.2 Desigualdade e preconceito	53
4. DISCURSO POLÍTICO PEDAGÓGICO	64
4.1 Características do discurso político	64
4.2 Discurso pedagógico e autonomia educacional	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91

1. INTRODUÇÃO

A diversidade sexual e de gênero, indissociáveis das questões de raça e classe, constituem um desafio no campo da produção teórica e na agenda pedagógica em nível nacional, pelo fato de serem concepções vistas como formas peculiares de vida, tidas como anormais pelo predominate modelo heterossexual, parâmetro de referência, concebido como a forma natural, normal e socialmente aceita.

Dessa forma se instaura uma espécie de legitimação de estereótipos do que seja certo ou errado, não só na vivência, mas também na classificação das categorias sexuais, de classe, raça e gênero colocando em um nível de hierarquia o desejável modelo heterossexual, masculino, branco e rico em detrimento do indesejável homossexual, feminino, pobre e negro.

Os estereótipos são fruto de crenças e condicionamentos socioculturais e de processos educacionais que remetem às macro e microestruturas de poder, entre as quais se encontram a família, a igreja, o Estado, a escola e os meios de comunicação, responsáveis pelas construções ideológicas hegemônicas de gênero e sexualidade que determinam, direta ou indiretamente, a maioria dos estigmas e desigualdades nas relações humanas.

A escola, uma das estruturas de poder de maior influência na formação e reprodução de crenças e conceitos sobre sexo, gênero, raça e classe, tem a função de educar, o que é muito mais amplo e complexo do que se pensa, pois, a educação visa formar pessoas para que adquiram um nível de consciência crítica, ética e coletiva, capaz de ajudá-las a valorizar e respeitar as diferenças nos espaços e nas relações compartilhadas com outros seres humanos.

Independentemente de se dar formal ou informalmente, de forma pública ou privada, a educação é atravessada por elementos discursivos, ideológicos e políticos que tendem a representar e reproduzir o pensamento e os interesses da classe dominante. É sob esse prisma que este trabalho aborda a diversidade sexual e de gênero no sistema educacional.

O problema da pesquisa se resume na seguinte pergunta: de que forma os discursos políticos pedagógicos determinam a inserção e retirada dos conceitos sobre diversidade de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (PNE)? Essa pergunta se desdobra nos seguintes questionamentos: em que contexto nasce o PNE, a inserção e retirada dos conceitos sobre diversidade sexual e de gênero no referido documento? Quais correntes ideológicas doutrinárias integram os discursos sobre diversidade sexual e de gênero? De que maneira se constroem os discursos políticos-pedagógicos que interferem na autonomia educacional?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar de que forma os discursos políticos pedagógicos determinam a inserção e retirada dos conceitos sobre diversidade sexual e de

gênero no PNE. Os objetivos específicos visam: identificar o contexto que dá origem ao PNE, à inserção e retirada dos conceitos sobre diversidade sexual e de gênero no referido documento; investigar as correntes ideológico-doutrinárias que integram os discursos sobre diversidade sexual e de gênero e perquirir a forma como se constroem os discursos políticos pedagógicos que interferem na autonomia da educação.

O *corpus* da pesquisa é um recorte sobre a inserção e retirada das questões atinentes à diversidade sexual e de gênero contidas no artigo 2º, inciso III do PNE, o qual espelha um comportamento linguístico discursivo específico sobre uma das questões mais debatidas sobre as diretrizes nacionais de educação no PNE¹ cuja vigência vai de 2014 a 2024.

A atualidade e relevância do assunto contrastam com a falta de atualização na prática docente, transcendem quaisquer interpretações unilaterais e restritas. A abordagem multidisciplinar faz com que a ciência jurídica, linguística e psicopedagógica dialoguem com a ciência política e filosófica por meio da revisão de literatura científica sobre os dois eixos centrais da pesquisa: os discursos políticos pedagógicos e a diversidade sexual e de gênero.

Utiliza-se a ACD como área teórico-metodológica para investigar o modo em que o abuso de poder, a desigualdade e o preconceito sexual e de gênero é praticado. Prioriza-se o enfoque da ACD proposto por Van Dijk, concebido para identificar problemas específicos de discriminação e preconceito e destinado a desenvolver recursos para a superação desses problemas, trazendo à luz mecanismos de controle imperceptíveis a simples vista.

A revisão literária contempla teorias pedagógicas, de gênero e sexualidade com Butler/2013; Scott/2010; Miskolci/2014; Louro/2004; Fausto-Sterling/2001; Bento/ 2014; teorias político-ideológicas com Iasi/2012; Bolívar/2015; Mouffe/2003; Andrade/2017; Mészáros/2008 e abordagens discursivo-culturais com Van Dijk/2015; Moita-Lopes/2005; Amaral/2013; Carboni/2003; com as palavras chave: Discurso político pedagógico; Diversidade sexual e de gênero; Plano Nacional de Educação; Autonomia educacional.

O trabalho se constitui em três capítulos teóricos que se desenvolvem gradativamente à luz da crítica discursiva tendo como marco de referência a crise conjuntural de controle ideológico que, valendo-se de argumentos políticos e moralistas, desestimula a educação crítica nas escolas, semeando dúvidas, receios e ameaças à liberdade de expressão.

¹ São diretrizes do PNE de 2014, “Art. 2º, Inciso III – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 13 de dez de 2017.

O primeiro capítulo aborda aspectos como totalidade, democracia essencialismo e macroestruturas para falar do contexto que dá origem ao PNE, a inserção e retirada da diversidade sexual e de gênero do artigo 2º, parágrafo III do documento.

O segundo capítulo discute a hegemonia da heterossexualidade e os determinismos socioculturais que perpetuam a desigualdade e o preconceito com mecanismos de controle como a chamada ideologia de gênero.

O terceiro capítulo dá ênfase às estratégias do discurso político e às funções do discurso pedagógico com argumentos idealizadores de um modelo preferencial de educação que desvaloriza e interfere na autonomia educacional crítica. Estes capítulos são acompanhados do quinto das considerações finais e das referências.

A pesquisa mostra a complexidade do enquadramento teórico que analisa o discurso pedagógico político sobre diversidade sexual e de gênero contido no artigo 2º, inciso III do PNE; aponta para a necessidade de os princípios norteadores da educação formal se desatar do tegumento da lógica do capital, da imposição ideológica de conformidade burguesa e neoliberal, para se mover em direção a um desempenho ativo e efetivo com práticas emancipatórias em favor da democratização e autonomia necessárias à educação.

2. SEXUALIDADE E GÊNERO NO PNE

Tendo em mente a análise como prática problematizadora que opera um movimento interrogador sobre as construções sólidas de conhecimento, no intrincado conjunto de variáveis socioculturais que, vão desde princípios e ideologias dominantes até os interesses e disputas por significação; este capítulo faz uso de termos como totalidade, democracia, macroestrutura e essencialismo para analisar o contexto que deu origem ao PNE, à inserção e retirada da diversidade sexual e de gênero no artigo dois, inciso três do documento, reforçando o preconceito e a desigualdade social no Brasil.

2.1 Origem e mudanças do PNE

Ideologicamente polarizado, o contexto atual brasileiro lida com o poder e “o controle que se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais” (VAN DIJK, 2009, p. 18).

O capital, inibidor da autonomia e liberdade de escolha, exerce controle sobre qualquer coisa ou identidade que atravessar o seu caminho. Por meio da comercialização o capital se nutre de tudo que pode ser absorvido, inclusive os movimentos e categorias sociais que lhe produzam lucro com suas reivindicações.

Influenciado pelos interesses e lógica dominante, o momento atual se caracteriza por uma “relativa indiferença do sistema às questões de sexualidade e de gênero, etnia, pedigree social e congêneres quando se trata de quem ele pode explorar ou a quem ele pode vender suas mercadorias” (EAGLETON, 2012, p. 178).

Para melhor entender esse contexto, deve se evitar “relacionar dois tipos de entidades que não podem simplesmente ser relacionadas de forma direta, a saber, estruturas de uma situação social (participantes, cenários, ações) e estruturas do discurso sem uma mediação cognitiva” (VAN DIJK, 2008a, p. 2009), que se faz presente pelo discurso.

Escolhe-se para esta análise a ACD, uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001), que, “operando em um constante movimento interrogador, estranha sentidos cristalizados e afasta-se das construções sólidas e das certezas pantanosas do conhecimento” (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2005, pp. 242-243).

Para tanto, é preciso identificar as macroestruturas sociais, compreender o valor da totalidade e da democracia no contexto em que se dão os acontecimentos a serem estudados.

Tomam-se, em conta, nesse caso, três importantes elementos (estruturas sociais, estruturas discursivas e o contexto sociocognitivo) que permitem direcionar os estudos do discurso para uma tendência preponderantemente crítica sobre as relações de poder.

Estruturas macro e microsociais têm destaque no enquadramento teórico e metodológico de Van Dijk (2010) porque ajudam a vincular as práticas sociais concretas com as estruturas sociais de poder. Nesse sentido o aspecto sociocognitivo pode ser observado pelo discurso e definido por modelos mentais e representações socialmente compartilhadas.

Por meio da teoria de macro contextos, é possível entender a maneira como se controla e faz processamento de discurso e como se decide o apropriado ou não de um discurso a partir de uma determinada situação comunicativa, pois qualquer coisa que variar no discurso “pode ser controlada pelo modelo de contexto, como expressões, fórmulas de cortesia, estilo, estruturas retóricas, atos de fala, e assim por diante” (VAN DIJK, 2007, p. 7).

Todo discurso tem intencionalidade e busca se materializar de alguma forma, tanto é assim que: “os participantes da fala e suas estruturas internas (conhecimento, crenças, propósitos, intenções), os atos mesmos e suas estruturas são uma caracterização espaço-temporal do contexto para localizá-lo em algum mundo real possível, etc.” (VAN DIJK, 1980, p. 273)² (tradução minha), valendo dizer que:

se houver restrições contextuais, estas devem ser de alguma forma mediadas por uma interface capaz de atuar como uma ponte conceitual e empírica entre a realidade social e o discurso (VAN DIJK, 2009, p. 162)³ (tradução minha).

Aplicando essa ponte conceitual à diversidade sexual e de gênero sinalizar-se-á o deslocamento que estas vêm experimentando como ponto central nos debates atuais sobre educação, ainda que, assuntos relacionados com a subjetividade humana, sejam muitas vezes vistos como “irrelevantes para o pensamento dos/as historiadores/as preocupados/as com questões de política e poder” (SCOTT, 1995, p. 76).

Para o analista crítico de discurso, falar sobre questões relativas à diversidade sexual e de gênero implica em abrenhar no imprescindível debate sobre política e discurso pedagógico, sem perder de vista a polarização ideológica acentuada, o retrocesso educacional do país ou a

² Texto original: “los participantes del habla y sus estructuras internas (conocimiento, creencias, propósitos, intenciones), los actos mismos y sus estructuras, una caracterización espacio-temporal del contexto para localizarlo en algún mundo real posible, etc.” (VAN DIJK, 1980, p. 273).

³ Texto original: “if there are contextual constraints at all, these should somehow be mediated by an interface that is able to act as a conceptual and empirical bridge between social reality and discourse” (VAN DIJK, 2009, p. 162).

compreensão de que os objetivos e metas do PNE resultam das lutas concretas de classes sociais com interesses antagônicos.

Isso significa dizer que, produzir uma análise crítica sobre a inserção e retirada dos termos diversidade sexual e de gênero no artigo 2º, inciso III do PNE, evadindo a dimensão política e ideológica de que estão impregnados seus princípios, impediria uma narrativa fidedigna das estruturas sociais e discursivas e dos fatos a serem contextualizados como parte atinente da crise dos últimos anos.

Três fundamentos da crise estrutural do capital servem de cenário geral: o inegável enguiço da aliança aristocrática operária, a disjunção da casta política e burocrática e a crise do mesmo capital. Essas forças provocam o desarranjo social e deixam claro que: “a especificidade da democracia moderna repousa no reconhecimento e legitimação do conflito e na recusa em suprimi-lo pela imposição de uma ordem autoritária” (MOUFFE, 2003, p. 17).

O surgimento do PNE está dentro desse contexto de crise, ancorado nos movimentos mais ativos no Brasil como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MSTS) e os movimentos em defesa dos índios, negros e das mulheres, alicerçados na Constituição Federal de 1988 (Art. 214) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº. 9.394/96).

O PNE é resultado do Fórum Mundial de Educação que adota o Compromisso de Dakar referente à Educação para Todos, contemplando entre suas metas a eliminação, até 2005, “das disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação” (UNESCO, 2001, p. 20).

O documento trata das diretrizes e metas para os próximos dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e de acordo com o Art. 7º dessa nova lei, a qual estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração para atingir metas e programar estratégias previstas no texto do documento que o Ministério da Educação – MEC e as Secretarias de Educação em nível nacional, estadual e municipal fiscalizam com rigor.

Mas, positivo quanto possa ter sido o surgimento do PNE, é necessário admitir que há questões ideológicas e políticas que fazem com que dispositivos como esse, que nascem em benefício de categorias minoritárias, não tenham grandes chances de aplicação real e justa pelo simples fato de a fiscalização não estar em mãos nem ao alcance dos seus beneficiários.

Aspectos ideológicos de peso que impedem a concretização do que alguns dispositivos se propõem fazer teoricamente. Ideologias possuem importância crucial, são compostas de

aspectos sociais e políticos, participam da estrutura sociocognitiva que serve de interface entre as estruturas sociais dos grupos, seus discursos e práticas sociais (VAN DIJK, 2005).

A dimensão ideológica, presente na criação de dogmas de qualquer instituição que dispute poder com outras instituições, exerce o papel de “cimentar, de unificar os interesses e aspirações dos membros” (AMARAL, 2013, p. 27), haja vista que a instituição, para proteger interesses de determinada classe social, se vê obrigada a ignorar as necessidades alheias.

Dado que “uma ideologia é o fundamento das representações sociais compartilhadas por um grupo social” (VAN DIJK, 2005, p. 729)⁴ (tradução minha), essa ideologia se associa aos interesses desse grupo, assumindo todas as consequências, independentemente de qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que:

tenha o propósito ou o feito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública. (RIOS & SILVA, 2015, p. 13).

O acima referido, prova que: “o conhecimento social compartilhado pressupõe que comunidades epistêmicas e ideologias sejam compartilhadas por grupos específicos” (VAN DIJK, 2016, p. 17), repassando esquemas mentais compostos de opiniões, juízos e conhecimentos longamente armazenados na memória coletiva, de tal modo que exercem controle sobre as representações mentais que não se esgotam no indivíduo.

No entendimento do poder dominantes os processos de produção e reprodução públicas de conhecimento, opinião e ideologia devem “ser essencialmente definidos em termos de práticas discursivas de instituições dominantes e de suas elites” (VAN DIJK, 2015, p. 33). Entende-se ademais que, de entre todos os discursos, parece ser que “os mais influentes são os discursos discriminatórios públicos das elites simbólicas na política, na mídia, educação e Universidade” (VAN DIJK, 2016, p. 18), mas a linguagem usada nas eleições é muito mais complexa que a usada habitualmente.

Por outro lado, conceitos que recusam qualquer explicação pautada no determinismo biológico ou de qualquer outra natureza, assumem seu posicionamento político pela valorização das identidades dos múltiplos sujeitos ao desconstruir estereótipos e estigmas que historicamente lhes foram atribuídos.

⁴ Texto original: “(...) an ideology is the foundation of the social representations shared by a social group” (VAN DIJK, 2005, p. 729).

Assim sendo, a ideologia sexista, junto com o conhecimento do grupo socialmente compartilhado constitui o núcleo cognitivo da coletividade dominante que representa (VAN DIJK, 1998) e é essa coletividade, defende sua visão como a mais apropriada e normal.

Compartilhados, reproduzidos, ensinados e adquiridos por doutrinação e por gêneros específicos de discurso, tais como catecismos, programas de partidos políticos, conferências, hinos, canções de protesto, aulas, palestras, entre muitos outros gêneros (OKULSKA E PIOTR, 2013), os discursos ajudam a inculcar nos indivíduos esquemas mentais ou ideologias que podem ou não ser favoráveis às maiorias.

Nesse sentido, as realidades de sexo e gênero são normalizações ideológicas do corpo em que se misturam as relações de poder, mas sendo que: “as pessoas formam suas próprias opiniões e atitudes, e, a menos que haja boas razões para desviar do consenso do grupo, a maior parte dos membros reproduzirá o status quo étnico e adquirirá as ideologias dominantes que os legitime” (VAN DIJK, 2008, p. 15).

Dessa forma, o PNE, uma lei originada não de um projeto tramitado de forma espontânea no parlamento federal, e sim de inúmeros debates e, sobretudo, da pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, não tem como não carregar os enalços do conflito de interesses que representa o sistema educacional como um todo no cenário de ilegitimidade governamental que pouco investe em educação.

Fazendo uma retrospectiva, vemos que os anos 90 retratavam uma realidade social e política contrastante com décadas anteriores, influenciando significativamente sobre a composição de forças na defesa da escola pública.

O país estava saindo de longos 21 anos de ditadura (1964-1985), estava convalescente da gestão autoritária do Estado e desejava uma transição democrática. Sonhava alto esperavam mudanças na área educacional condizentes com os novos tempos.

Multiplicaram-se, então, as movimentações de grupos organizados da sociedade civil para reivindicarem a busca do cumprimento de direitos fundamentais, entre os quais a educação escolar pública, como ideia prioritária. Demanda registrada a seguir:

Em meados dos anos 1980, o debate na área educacional entre a perspectiva privatista conservadora e a perspectiva crítica progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e da gestão democrática do ensino, como eixos fundamentais das ações políticas das diversas associações que constituiriam o movimento educacional denominado Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), durante e após o Congresso Constituinte. (BATISTA, 2002, p. 2).

Ao parecer à totalidade social apoiava a mesma causa: a democratização da educação e da gestão democrática do ensino, mas o que representa essa totalidade social? A totalidade social, não é mais do que “o movimento que vai do ponto de partida singular à universalidade pelas mediações particulares” (IASI, 2006, p. 519), sendo assim, as forças que interagem têm objetivos comuns e procuram alcançá-los por mediações particulares.

Entender as mediações particulares como necessárias: “é antes de tudo, uma consciência social herdada, inercial, resultante de certa ordem social de relações que se instituíram em forma de valores, juízos, concepções de mundo, partilhados em comum por aqueles que convivem numa certa época” (IASI, 2006, p. 520), essa consciência social muda de uma época para outra e de pessoa para pessoa.

Tolstói e os críticos da invenção da educação pública, por exemplo, diferem de Foucault e os que denunciaram o uso da educação como adestramento, de Carl Rogers e os que mostraram que a escolarização pode ser despersonalizante, de Holt e os que perceberam que ensinar não produz aprendizagem ou de Ivan Illich e os teóricos para os quais o problema não está somente na escola e sim na sociedade escolarizada, etc.

Toda visão de conjunto é provisória, pois “cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco das circunstâncias históricas determinadas e concretas” (LUKÁCS, 2009, p. 59). Contudo, sem repisar nesse caráter definitivo, não se deve desistir na busca da síntese, pois a realidade se compreende pela visão de conjunto.

Devido ao pensamento dialético, ao transmutar, cada integralidade determina as condições da mudança. Esse processo dialético obriga a um paciente trabalho, qual seja identificar com esforço as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o tecido da completude, que dá vida ao todo. A dialética, portanto:

não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes (a diferença entre elas: o que faz de uma obra de arte algo distinto de um panfleto político) como a união entre elas (o que leva a arte e a política a se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade) (KONDER, 2012, p. 44).

Boa parte dos intelectuais do pós-modernismo considera essencial que a disputa pela causa democrática a ser travada na atualidade deve ter como premissa o combate teórico à totalidade (ARONOWITZ, 1990), o que segundo Lowy (1988) se trata de uma forma de cinismo elaborado como um jogo de linguagem numa grande noite relativista onde todos os gatos são pardos, mas cada época tem sua forma própria de ver as coisas.

Superar a concepção da realidade como simples pensamento individual em que a totalidade se esfuma em abstrações feitas entre os indivíduos, perdendo-se assim, a consciência de classe e o papel transformador da educação que consiste em ajudar as pessoas a entenderem a democracia, exige promover a tolerância e a confiança que lhes são sua base (UNESCO, 2001) em uma sociedade que insiste em ignorar o valor da política.

A totalidade ou estrutura significativa dominante é o espírito que explica as diversas dimensões sociais e é em tais circunstâncias que “os princípios norteadores da educação formal precisam ser desatados do tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso, mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes” (MÉSZÁROS, 2008, pp. 58-59) e democráticas.

O termo democracia, igualdade social e alguns outros conceitos importados, mesmo tendo sido integrados em 1988 a uma das constituições melhor elaboradas e mais completas do mundo, por contemplar os pressupostos indispensáveis à sociedade nascente, representam, na maioria dos casos, boas intenções, mas não a concretização igualitária de direitos, o que gera grande insatisfação entre os grupos e movimentos organizados que desmascaram e questionam esse tipo de contradição. Por outro lado:

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (NETTO, 2009, p. 684).

Efetivamente, é em seu próprio ritmo e movimento que a consciência dirige os seres humanos para lidarem com a materialidade em que estão inseridos. Essa materialidade é entendida como “a estrutura mentalmente representada daquelas propriedades da situação social que são relevantes para a produção ou compreensão do discurso” (VAN DIJK, 2008a, p. 119). O conhecimento, elemento precioso à análise crítica do discurso, se entende não como percepção individual e sim como construção coletiva.

A construção do conhecimento está relacionada com o contexto, com o processo dialógico e com as condições materiais em que se dão os fatos. De tal sorte, a elaboração de diretrizes educacionais é um fato que confirma a importância do discurso escrito, falado, simbólico ou figurativo, que, “sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)” (MINAYO, 2003, p. 74).

A inserção e retirada de termos como diversidade sexual e de gênero do PNE revelam interesses que se fazem presentes através dos discursos das várias partes envolvidas,

manifestando o grau de consciência e pertencimento de classe, pois a linguagem só se faz presente com a carência e com a necessidade dos intercâmbios entre as pessoas, em uma correlação de forças que determina os jogos discursivos dentro do, mais amplo, jogo de poder.

É no âmbito do maior jogo de poder em que, as diferenças econômicas e sociais, assim como as questões de classe, sexualidade e gênero se ocultam atrás do alegado direito de convivência dos diferentes, a legitimidade dessa constatação oblitera a percepção das verdadeiras diferenças a serem combatidas porque independente de quanto se esforcem, alguns seres humanos não fazem a sua história como eles gostariam e sim como lhes é permitido por outros seres humanos com mais privilégios e poder do que eles.

Não basta saber nem dizer que “diferentes desigualdades se sobrepõem e se reforçam. Faz todo o sentido discuti-las em conjunto, pois aquele que é considerado como cidadão, o sujeito político por excelência, é homem, branco e heterossexual” (CARRARA, 2009, p.15). E é em torno desse cidadão que se constrói o universo de diferenças não valorizadas.

É no contexto de diferenças não valorizadas que surge a Emenda Constitucional (EC) nº 59, 2009, enquadrada dentro dos limites legais e das condições econômicas, da polarização política e ideológica que persiste até os dias atuais. E como resposta à inexistência de orientações e delineamentos sobre diversidade na educação em nível nacional surgiu o PNE na sua versão plurianual, dos 2001 aos 2009, e na segunda versão que vá até 2024.

No surgimento e mudanças do PNE, observam-se algumas soluções preconizadas e reformas recentes ao processo educacional que deixam evidentes incertezas sobre os rumos da educação e o necessário rompimento com a “internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61), os interesses do mundo real.

O mundo real, como Van Dijk (1992) o descreve, está formado de base e de superestrutura, cujas relações são orgânicas, teleológicas e contraditórias pela atuação do Estado, conceito no qual “entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil” (GRAMSCI, 1968, p. 149). Poder-se-ia dizer que o Estado equivale à sociedade política mais a sociedade civil, ou seja, à hegemonia revestida de coerção.

A superestrutura é considerada como um Estado ampliado (GRAMSCI, 1989), formado por duas partes articuladas de forma dialética: uma delas é a sociedade política ou classe dominante, cujo governo e atividades teleológicas têm uma conotação coercitiva, a outra é a sociedade civil materializada nos organismos privados, cujas atividades teleológicas têm a direção, a hegemonia e o poder da persuasão da classe dominante.

Os pesquisadores e intelectuais fazem parte da superestrutura, eles são funcionários dela e de forma orgânica lhe servem “no sentido de estarem vinculados a uma classe fundamental” (AMARAL, 2013, p. 29).

Entretanto, em não se adequando aos efeitos puramente teóricos da reprodução do discurso hegemônico, intelectuais engajados na transformação social podem se tornar, se assim o decidirem, dirigentes capazes de “auxiliar as classes subalternas a terem acesso à estrutura ideológica da sociedade, contribuindo, assim, para a construção de um novo bloco histórico” (AMARAL, 2013, pp. 30-31).

A escola e a imprensa, assim como a igreja, integram a estrutura intelectual, sendo que a igreja o faz por meio da ideologia religiosa que concebe o mundo como algo “já dado e, por isso, não passível de questionamento – é um mundo que não é resultado da história, das relações de produção histórica e socialmente situadas” (AMARAL, 2013, p. 31).

Em alguns casos a adesão à ideologia religiosa, impede relacionar injustiças e desigualdades com as relações de poder, são vistas como fatalidade do destino para quem “as ideologias podem ser ou parecer tão naturais que as pessoas nem percebem que as possuem” (VAN DIJK, 2000, p. 98); ignoram seus efeitos reais à democracia.

O entusiasmo democrático esquece a impossibilidade de uma democracia indeterminada, abstrata que se configure “apenas no plano formal, onde se diluem as relações sociais numa constelação de elementos diversificados e diferentes em categorias gerais como identidade, diferença ou conceitos frouxos de sociedade civil” (WOOD, 2003, pp. 224-225).

No intuito de superar a indeterminação democrática, várias entidades precisaram forçar o governo a sair da inércia para produzir diretrizes que incluíssem a diversidade sexual e de gênero, insuficientemente contemplada na sua forma positivada ou escrita e para que se entenda que “o reflexo da lei e do direito, não pode ser apenas teórico, mas deve ter um caráter iminente e imediatamente prático” (LUKÁCS, 1981b, p. 100).

Além de o PNE ser o instrumento com caráter oficial em relação à diversidade, equidade sexual e de gênero, a legislação inclui a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2004b), os Planos de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009b) para reforçar esses aspectos.

Os documentos acima referidos correspondem e fazem parte do esforço na busca de políticas públicas que fortaleçam o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), como entende o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2009).

Pensar a inclusão da diversidade em um documento oficial e em uma sociedade como o Brasil exige, antes de qualquer outra coisa, reconhecer que o termo “diversidade pode

significar variedade, diferença e multiplicidade” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 12), o que exige pensar o mundo a partir da superação de determinismos de qualquer ordem, seja de classe, de raça, de gênero ou de sexualidade.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) se fez referências a diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero, com deliberações aprovadas como a citada no inciso b do documento reproduzido a seguir:

b) Inserir e programar na política de valorização e formação dos/das profissionais da educação, a partir da reorganização da proposta curricular nacional, a discussão de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, quebrando os paradigmas hoje instituídos e adotando para o currículo de todos os cursos de formação de professores/as um discurso de superação da dominação do masculino sobre o feminino, para que se afirme a constituição de uma educação não sexista (CONAE, 2010, p. 143).

A necessidade da superação de desigualdades é contemplada literalmente na versão final do PNE de 2010, no inciso III do Art. 2º, mas não permanece no texto por muito tempo. Reações de tradição conservadora não demoram em manifestar seu repúdio nas redes sociais, em reuniões e manifestações pelo fato de a Câmara dos Deputados, ter aprovado o PNE e a diversidade sexual e de gênero como diretriz obrigatória do sistema escolar brasileiro.

O plano de 2010 tinha utilizado a flexão de gênero (os/as) e introduzido o termo ‘profissionais da educação’ ao invés de ‘professores’, evitando se referir às pessoas apenas no masculino e tinha se optado pela redação literal do artigo 2º que estabelecia: “São diretrizes do PNE (...) III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2010).

Estava sendo abraçada a educação à diversidade sexual e de gênero de forma natural. Pela primeira vez em muito tempo, essa temática, não estava sendo proposta como uma disciplina, entre as muitas outras no âmbito escolar, mas como tema transversal que permearia todos os temas relevantes em sala de aula, daí a atitude proativa na organização de treinamento para professores. Pretendia-se, portanto, garantir condições institucionais para a promoção da diversidade de gênero e diversidade sexual (PNE, 2012).

O componente discursivo serve para identificar a argúcia presente na opacidade das instituições e dos dispositivos de controle que fazem acreditar na existência da democracia por força das repetições conceituais, esvaziando e desgastando quaisquer significados possíveis na concretude da prática pedagógica, mas nada fazem para superar as diferenças.

Simpatizantes de uma pretensa educação neutra impulsionam em nível nacional concepções preconceituosas e práticas discriminatórias, propagando a ideia de haver uma ideologia nociva de gênero na doutrinação de estudantes por meio de uma política que desrespeita os valores cristãos e morais da família.

Atitudes como a acima referida nascem do saudosismo patriarcal que rejeita modelos recentes de família como a mono parental, poli amor e o modelo homo afetivo, como se fossem aberrações que colocam em risco valores e preceitos, zelosamente difundidos e protegidos pelas instituições defensoras da moral tradicional.

A insistência em banir a diversidade sexual e de gênero do PNE e proibir a educação sexual na escola, pretende garantir proteção moral aos costumes, doutrinas e tradições familiares, não parece se preocupar com o fato de o Brasil ocupar o primeiro lugar no ranking mundial de assassinatos homofóbicos, concentrando 44% do total de execuções de todo o planeta (GGB, 2016).

Pelo fato de ser uma “abordagem integrada e tridimensional, composta de discurso-cognição-sociedade” (VAN DIJK, 2006, pp. 161-163), a ACD é a mais apropriada e empiricamente segura por preencher as características da coerência e da clareza favoráveis à identificação e questionamento de alianças e dispositivos controversos que deixam ao descoberto, nos dias atuais, a sanha moralista da classe conservadora.

O não reconhecimento de algumas sexualidades está associado ao juízo de anormalidade e de conduta imoral determinado pelo modelo de família patriarcal como “o único arranjo reconhecido pelo Estado como legítimo” (BIROLI, 2014, p. 45). Todos os outros, considerados desviantes desse padrão, ficam à margem dos direitos e dos benefícios legais concedidos ao modo de organização familiar concebido como norma padrão.

Assimetrias de gênero e sexualidade se manifestam e sustentam na linguagem classificatória e dicionarizada que, com poder e eficácia, nutre relações hierárquicas e discriminatórias, ainda que camufladas de pretensa imparcialidade.

O segmento social conservador, contrário à educação sexual nas escolas, estabelece como princípios da educação o reconhecimento da vulnerabilidade dos educandos e a neutralidade política, ideológica e religiosa alinhadas ao direito que os pais têm de educar seus filhos de acordo com suas próprias convicções e consciência moral.

O pedido de banimento da diversidade sexual e de gênero no documento oficial do PNE e a proibição de educar para o reconhecimento da diversidade sexual na escola caracterizam formas explícitas de defesa da hegemonia heterossexual e a omissão diante dos inúmeros homicídios que se cometem contra homossexuais, travestis e transexuais.

Reis e Eggert (2017) enfatizam a presença de um fundamentalismo político por parte dos parlamentares, a partir de uma aliança entre segmentos evangélicos e católicos mais ortodoxos em defesa da família e de costumes tradicionais, contrárias a discussão de gênero e sexualidade no PNE.

A discussão sobre diversidade sexual e de gênero no artigo 2º, inciso III do PNE (2014-2014) ganhou força a partir da mobilização de setores contrários à inserção desses termos no documento. Na fase mais acalorada dos debates, quanto mais se avançava nas discussões sobre a necessidade da inclusão desses termos no documento, mais as publicações em internet se multiplicavam fazendo com que a ideologia de gênero se tornasse o assunto de maior atenção sobre o plano.

Grupos conservadores, setores das igrejas católica e evangélica se mobilizaram a fim de barrar a discussão nas instâncias superiores. Articularam-se de tal maneira que a frente parlamentar de ambas as instituições (deixando de lado suas tradicionais diferenças) uniram forças para impedir que a diversidade sexual e de gênero estivesse na versão final do PNE.

Os fundamentalistas opõem seus fundamentos (conteúdos de fé, verdades absolutas e intocáveis) como algo que deveria ficar imune “à ciência e à relativização por meio do método histórico” (DREHER, 2005, p. 559).

Todavia, adjetivos expressivos de ódio e aversão à diversidade sexual e de gênero se multiplicam na programação de rádio e TV, comandada por líderes religiosos que alertam as famílias sobre o perigo da ideologia de gênero, como o seguinte trecho:

Com a ideologia de gênero, novas perversões estão “no forno”: além de aprender o sexo antinatural, as crianças precisariam questionar a própria “identidade” e, como nas escolas alemãs, ser levadas a “refletir” “se são meninos ou meninas” (NIHIL, 2014)⁵.

Alguns deputados assim se expressaram: “Nós estamos aqui, Sr. Presidente, a patrocinar uma divisão da sociedade com a inserção do gênero no Plano Nacional de Educação que não é necessária por parte deste Parlamento, ela não é necessária, porque ela muito mais nos divide do que nos aproxima”. (BRASIL, 2014, p. 238).

No mesmo tom, dirigindo-se ao Relator, um deputado da bancada conservadora diz:

Senhor Relator: há um posicionamento que fere aquilo que nós chamamos de educação. O que é que tem a ver a identidade de gênero com a questão do PNE? Isso foi colocado na tentativa de fazer prevalecer ideologias ativistas no Brasil. E nós não somos a favor disso. (BRASIL, 2014).

⁵ NIHIL, C. P. Publicado em 21/11/2014. Disponível em: <https://padrepauloricardo.org/blog/pais-sao-presos-por-nao-aceitarem-ideologia-de-genero>. Acesso em 10/09/2017.

O Plenário do Senado aprovou o substitutivo ao Projeto de Lei, suprimindo a flexão de gênero de todo o texto, voltou a adotar a forma genérica masculina antiga. Retirou do artigo 2º, inciso III, a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. (BRASIL, 2012, p. 1), voltou a ser do jeito que sempre foi patriarcal e androcêntrico.

O texto final aprovado no Senado Federal em 17 de dezembro de 2014 ganhou a seguinte redação: “Artigo 2º. São diretrizes do Plano Nacional de Educação: III - A superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014. Art. 2).

Venceu o individualismo burguês, que “é a base social hipócrita moral que predomina nos nossos dias. A essência da moral burguesa está em pregar a obediência às leis e aos costumes e, ao mesmo tempo, viola-los sempre que lucrativo” (LESSA, 2008, p. 82). A essência da moral burguesa obedece aos interesses do patriarcado.

Venceu a ideologia sexista e, como já foi dito, não há registros de ideologias individuais, “as ideologias consistem em representações sociais que definem a identidade social de um grupo, isto é, suas crenças compartilhadas sobre suas condições fundamentais e formas de existência e reprodução” ⁶ (VAN DIJK, 2006, p. 116) (tradução livre), todavia as ideologias não contêm as práticas ideológicas ou estruturas societárias (por exemplo, igrejas ou partidos políticos) que se baseiam nelas, pois:

Uma teoria da ideologia precisa de um componente cognitivo que seja capaz de explicar adequadamente as noções de crença e sistema de crença, por exemplo, como estas são tratadas na ciência cognitiva contemporânea (VAN DIJK, 2006, p. 116) ⁷ (tradução livre).

A ideologia de qualquer instituição e tradição está impregnada dos princípios e valores que representa, vejamos, por exemplo, que:

da teologia cristã derivam dois paradigmas políticos em sentido amplo: a teologia política, que baseia a transcendência do poder soberano no único Deus, e a teologia econômica (...). Do primeiro paradigma derivam a filosofia política e a teoria moderna da soberania: do segundo, a “biopolítica” moderna, até o atual triunfo da economia sobre qualquer aspecto da vida social (ASSMANN, 2004, p. 3).

⁶ Texto original: “ideologies consist of social representations that define the social identity of a group, that is, its shared beliefs about its fundamental conditions and ways of existence and reproduction” (VAN DIJK, 2006, p. 116).

⁷ Texto original: “A theory of ideology needs a cognitive component that is able to properly account for the notions of belief and belief system, for instance as these are dealt with in contemporary cognitive science” (VAN DIJK, 2006, p. 116).

Quanto à ideologia moralista de corrente religiosa, esta corresponde Segundo Assmann (2004, p. 8) “A economia teológica, enquanto paradigma essencialmente gerencial e não normativo”, o que não significa que careça de poder e influência sobre as crenças e atitudes dos seus membros, simpatizantes ou frequentadores.

Essa influência acontece porque fundamentos sociais de natureza geral e abstrata são as ideologias que fornecem coerência às crenças de um grupo e facilitam aquisição e uso cotidiano, “as ideologias também especificam quais valores culturais gerais (liberdade, igualdade, justiça, etc.) são relevantes para o grupo” (VAN DIJK, 2006, p. 116) ⁸ (tradução minha) e quais são total ou parcialmente despidos de importância.

A ideologia, nesse sentido, não é identificada como um sistema de ideias ou com a falsa consciência dos agentes, mas como um todo orgânico relacional “incorporado em instituições e aparatos, que solda um bloco histórico em torno de certo número de princípios articulatórios básicos” (LACLAU & MOUFFE, 2015, pp. 131-132).

Quando compartilhadas amplamente, as ideologias que se tornam crenças ou opiniões óbvias, geralmente aceitas por uma comunidade, viram direitos sociais ou humanos, formas de igualdade de gênero que “perdem sua natureza ideológica logo que se tornam parte do terreno comum” (VAN DIJK, 2006, p. 117) ⁹ (tradução minha).

Não podemos negar que no processo de reconhecimento de identidade está presente a atribuição de diferenças, assim como também está presente a instauração de desigualdades. Portanto, as repercussões de serem amplamente aceitas as ideologias que se tornam crenças e opiniões óbvias, são infinitas e estão na base da aceitação ou rejeição de quaisquer propostas de comportamento e estilo de vida, como é o caso da diversidade sexual e de gênero.

Uma vez assimilado social e culturalmente o modelo heteronormativo e patriarcal como o mais adequado e correto, mesmo que seja inegável a existência de outras formas de relação de gênero e de vivência sexual, a tendência é de a maioria se opor muitos se omitir e alguns resistir e lutar para o reconhecimento dessa realidade.

⁸ Texto original: “ideologies also specify what general cultural values (freedom, equality, justice, etc.) are relevant for the group” (VAN DIJK, 2006, p. 116).

⁹ Texto original: “lose their ideological nature as soon as they become part of the Common Ground” (VAN DIJK, 2006, p. 117).

2.2 Diversidades e essencialismo sobre sexualidade e gênero

Visto como conjunto heterogêneo, o PNE é campo de disputa que, engloba discursos e decisões em nível educacional. É um dispositivo que se estabelece entre o real e o imaginário sobre a diversidade sexual e de gênero na escola que, preparada ou não, deve lidar com a imprevisibilidade e o conflito, a partir do modelo idealizado e predeterminado pela classe dominante que intervém na autonomia dos corpos a partir dos seus interesses.

A ACD avalia de forma crítica como as fontes discursivas são mantidas e reproduzidas dentro de contextos sociais, políticos e históricos específicos (VAN DIJK, 1998), analisa a censura do ensino em favor da diversidade sexual para não se deixar “dirigir por postulados médicos ou biológicos, cujo papel como instrumento de controle social e político tem sido há muito tempo desvelado” (RIOS, 2006, p. 95).

Abramowicz (2006, p. 12) defende que “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”, pelo que, se houver compromisso com qualquer tipo de equidade e mudança social, cada uma das partes mereceria um tratamento distinto e condizente com o devido processo democrático de inclusão.

Enquanto Scott (1995, p. 86) diz que: “O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Há quem diga que para que possam persistir, as condições do poder hão de ser reiteradas e o sujeito é o lugar desta reiteração, que “nunca é uma repetição meramente mecânica” (BUTLER, 2011, p. 27)¹⁰ (tradução minha), pois responde a certo tipo de condicionamentos construídos discursivamente para favorecer a parte dominante.

Observa-se, até então, que o manejo da sexualidade envolve a manutenção da chamada normalidade que mostra a existência de duas únicas opções: ser macho ou ser fêmea, fora isso, fica comprometido o aspecto da adequação e da aceitação social e cultural.

Respondendo à esperada adequação, os médicos se sentem “com o poder de sustentarem uma mitologia do normal, alterando o corpo intersexual para ajustá-lo, tanto quanto possível, a uma das duas alternativas viáveis” (FAUSTO-STERLING, 2001, p. 27).

Banir a diversidade sexual e de gênero das diretrizes de educação e evitar aprofundar sobre o sua existência e significado, confirma o quanto as concepções de contexto “assumem uma relação mais ou menos direta entre aspectos situacionais, sociais, políticos ou culturais” (VAN DIJK, 2006, p. 161).

¹⁰ Texto original: “nunca es una repetición meramente mecánica” (BUTLER, 2011, p. 27).

A discussão sobre gênero compreende a crise do capital que, embora muitas vezes seja tratada como unidimensional essa crise constitui, por si só, um complexo de rompimentos, que abarca múltiplas dimensões seja de ordem política de legitimação, de ordem econômica, financeira, social, reprodutiva e ecológica.

Essa conjuntura trás consigo uma acentuada volta ao conservadorismo com proibições que tentam impedir a desestabilização do status quo da heteronormatividade, haja vistas que sexo e gênero são categorias que estabelecem as relações de base heterossexual como naturais, através da qual, metade da população constituída por mulheres é heterossexualizada (WITTIG, 2006) e submetida a uma economia heterossexual.

A insistência em retirar o termo diversidade sexual e de gênero do artigo 2º, inciso III do PNE retrata que a única identidade supostamente sólida, permanente e confiável que se propõe é “a identidade masculina, branca, heterossexual” (LOURO, 2003, p. 44).

Apesar de ampla, a gama de direitos negada à sexualidade mostra que: “a natureza crucial da sexualidade para a experiência humana exige um direito humano distinto, ou seja, o direito à autonomia sexual” (BAUDH, 2008, p. 122), ainda que isso possa gerar discussões entre setores conservadores e os movimentos sociais que defendem a diversidade.

Há interesse político, ideológico e financeiro na forma de fazer pressão para o silenciamento da diversidade sexual. Por uma parte se exige omissão dos professores sobre diversidade sexual e de gênero, mas se fazem alianças com empresas televisivas que, indiscriminadamente veiculam concepções equivocadas sobre esses assuntos.

Tanto na academia como na própria pesquisa esbarramos com a tendência teórica padronizadora de inúmeras práticas que inviabilizam a diversidade. O ideal positivista nos impede ir além do oficialmente estabelecido, nos alinhando para ver “nos dados de nossa pesquisa o que as teorias que abraçamos nos permitem ver” (MOITA-LOPES, 2009, p. 35).

Questões sobre diversidade sexual e de gênero não são uma novidade no sistema de políticas públicas educacionais. Ademais de integrar o ordenamento jurídico-legal da educação brasileira, o acervo normativo como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes da educação Nacional – LDBN, 9394/96, o termo diversidade sexual e de gênero incomoda uma boa parcela social, a mais poderosa e influente.

Diversidade sexual e de gênero já fazia parte da pauta da escola e não se pretendia fazer abordagens de forma irresponsável ou dificultar a compreensão dos estudantes nem usurpar valores e direitos da família. Tanto é assim o governo anterior, tinha a intenção de elaborar e distribuir materiais pedagógicos que promovessem a igualdade nesses aspectos com formas concretas e didáticas de diminuição do preconceito.

O discurso sobre diversidade sexual e de gênero, como toda prática discursiva se situa no mundo socio-histórico e cultural (MOITA LOPES, 2003) em que a exclusão social, o preconceito e a injustiça afastam na prática a democracia que aparece floreando os discursos de toda campanha de governo, mas deixam na invisibilidade as categorias desfavorecidas.

A visibilidade é uma questão árdua na política contemporânea da sexualidade (MILANI e KAPA, 2015) que é um dos mais altos graus de significação e concepção do universo privado do ser humano como especificidade interligada à dimensão religiosa, escolar, lúdica, comercial e política, assim como às relações de trabalho e vizinhança, amizade, namoro e família, nos formatos e significados mais diversos.

Os significados sobre diversidade sexual e de gênero não são dados no mundo, mas construídos, reformados, modelados e negociados pelas pessoas (MOITA LOPES, 2003). Parlamentares e deputados filiados ao PTB-MG, ao PSC-BA, ao PSDB-DF e ES, partem da premissa de que os alunos constituem uma audiência cativa, mas essa imagem:

não encontra paralelo com a realidade das escolas brasileiras. Eles são questionadores e não aceitam facilmente o que se diz. Exemplo desse protagonismo é a recente onda de ocupações em escolas públicas de Ensino Médio, lideradas por estudantes (RATIER, 2016, p. 32).

O pensamento descolonizador e o conceito de educação pública são inseparáveis do termo democracia, traduzida como igualdade de oportunidades para todos, mas apesar dos grandes avanços nesse campo a educação pública no Brasil ainda não está alinhada com:

à criação das condições institucionais e comportamentais (didático-pedagógicas) necessárias para uma formação de massas igualitária ou baseada numa igualação categórica das oportunidades, de modo a propiciar a todos (e não apenas aos mais capacitados) as mesmas condições de progressão intelectual, acesso a conhecimentos e interação acadêmica (NOGUEIRA, 2005, p. 57).

Na prática e por mais que seja lamentável, é necessário admitir que o que temos é uma “cisão irreconciliável entre ensino estatal, convertido em assistencialismo para pobres, por meio de uma oferta pedagógica aligeirada, fracionada e diluída, e ensino privado, convertido em mercantilização farsesca para ricos” (AQUINO, 2007, p. 48) é uma realidade que adia soluções e aprofunda as desigualdades estruturais do país.

Existem muitos obstáculos à educação para a diversidade sexual e de gênero, além dos relacionados com a mercantilização da educação, e não estão presentes apenas na estrutura da escola, mas também na mente dos professores, que não se sentem preparados para uma abordagem criativa, cuidadosa e ética dessas questões.

O verdadeiro ensino escolar sobre diversidade sexual e de gênero precisa passar pela análise crítica sobre a forma de a sociedade classificar os sujeitos, estabelecendo divisões e atribuindo rótulos que pretendem fixar as identidades.

Reconhece-se que “há um problema na forma como o conhecimento é concebido apenas como a expressão de respostas certas ou erradas e, portanto, apenas como o conhecimento de fatos; na forma como docentes e estudantes parecem esconder suas próprias questões e interesses” (BRITZMAN, 2000, p. 62).

A escola, a igreja, a família e o Estado, instituições diferentes entre si, não trabalham para construir um pensamento homogêneo nos membros que as frequentam, mas todas elas têm peso nas ideias e crenças coletivas. Todavia, seria um equívoco atribuir à igreja, à família e à escola a mesma força que tinham no passado na formação do pensamento das pessoas.

Na sociedade atual, a escola a igreja e a família perderam força “diante de outros grupos e instituições” (RATIER, 2016, p. 32). Noções de mundo e ideologias podem ser assimiladas de diferentes formas e por meio do discurso, sendo que:

uma das qualidades mais típicas e gerais do discurso ideológico é constituída por sua natureza polarizada, que reflete a estrutura polarizada subjacente das atitudes e ideologias sociais, isto é, a polarização entre o Nós (positivo) e o Eles (negativo) (VAN DIJK, 2015b, p. 56).

As ideologias podem ser expressas pelo discurso, mas também por outras práticas sociais como, por exemplo, o assédio sexual, o racismo, a discriminação de gênero. Podem se manifestar também na omissão verbal e na ausência de políticas públicas piorando a vida das pessoas que representam as categorias socialmente discriminadas.

Uma das falácias de um setor da sociedade é professar a ideologia de que ele não tem ideologia e achar que a ideologia de seus opositores deve ser rechaçada. Depois de tudo, como questiona Libânio: o que é ideologia? Ele mesmo responde, dizendo:

Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la. A ideologia é esse conjunto de ideias incutidas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes (LIBÂNIO, 2016, p. 66).

Dados relevantes da discussão sobre a retirada das questões relativas à diversidade sexual e de gênero do PNE têm a ver com a visão e vinculação religiosa dos opositores, sendo que onze dos dezenove representantes desse modo de pensar “são ligados a alguma igreja. Uma visita por páginas dos parlamentares na internet indica que a defesa da família e dos valores cristãos é a plataforma de atuação mais citada” (RATIER, 2016, p. 35).

O conflito de forças parece inevitável (ŽIŽEK, 2008), assim como a necessidade de entender que toda hegemonia ideológica, toda universalidade que pretenda ser hegemônica, deve acolher o conflito entre dois conteúdos particulares, quais sejam: o popular que expressa os anseios da maioria dominada, e o específico que expressa interesses das forças dominantes.

A ideologia não é necessariamente negativa nem está fatalmente só nas mãos do grupo dominante. A abordagem crítica do discurso entende que os diversos grupos sociais também podem compartilhar as ideologias e usá-las para:

resistir à dominação com o fito de propagar atitudes e práticas igualitárias, como na defesa do feminismo. Em ambos os casos, as ideologias são sistemas de crenças compartilhadas por grupos com a finalidade de promover seus interesses e orientar suas práticas sociais e políticas (VAN DIJK, 2015b, p. 54).

No caso da busca por equidade de gênero e diversidade sexual, excluir os termos do texto do plano, influenciou a “tramitação dos planos estaduais e municipais, que também sucumbiram ao lobby conservador, fundamentalista e refutaram qualquer menção a gênero, por exemplo, difundindo a falsa tese intitulada ideologia de gênero” (MANHAS, 2016, p.16).

Há um equívoco no uso e interpretação do que seja ideologia de gênero, incitando a hostilidade contra teóricos como Butler (2015) para quem as teorias de gênero e sexo são culturalmente aprendidas, ademais de aprisionarem os corpos em uma normatividade predominantemente heterossexual que não abarca a diversidade sexual realmente existente.

Opositores à chamada ideologia de gênero têm um “diagnóstico e prognóstico errados. Não apresentam nenhuma experiência prévia desse modelo, implantada em algum lugar relevante, para ancorar suas ideias” (ABRUCIO, 2016, p. 63).

Para refletir o que se faz com as questões de sexualidade e gênero fora do Brasil, vejamos alguns dados. Nos Estados Unidos a Educação Sexual começa com a virada do século 19. Na Suécia e a Nova Zelândia começa aos sete anos de idade. A Finlândia a incorpora transversalmente (como tinha sido proposto no Brasil) em diversas disciplinas.

Na província de Ontário, no Canadá se adotou um novo currículo para o Ensino Médio em que se fala em relacionamentos homoafetivos e identidade de gênero e na França foi lançado em 2013 um programa contra o estereótipo de gênero nas escolas (RATIER, 2016).

A insistência em proibir o ensino sobre diversidade sexual e de gênero, revela a existência de uma política de desigualdade, mostra um acentuado e moralista preconceito que beiram em ódio capaz de atos homofóbicos com o aumento de teorias e práticas fascistas. Nesse sentido: “a pauta que precisamos debater é a da qualidade da educação, e não falácias ideológicas sobre a não ideologização da escola” (MANHAS, 2016, p.16).

Reações sobre a inserção e o pedido para retirar os termos gênero e sexualidade do artigo 2º, inciso III do PNE, deixam entrever a existência de uma demarcação ideológica em torno das subjetividades e identidades humanas, usando a chamada ideologia de gênero como ameaça aos valores morais transmitidos em família.

Vale citar que as reações se fazem presentes em três diferentes momentos. Nos dois primeiros prevalece a denúncia da “ideologia de gênero” com chamadas de alerta sobre os perigos da aprovação dessa ideologia e sobre a necessidade de defender a moral cristã e os valores da família. O terceiro e último momento foca a comemoração da retirada dos termos diversidade sexual e gênero do documento, com expressões de vitória.

Impedir a inserção de gênero e sexualidade para proteger os alunos, vistos como indefesos e à mercê das intenções maldosas dos professores; não deixa de ser um retrocesso, uma “modalidade de relações, a esse estranho amor que nos faz nos afastar de nós e tentar afastar nossas crianças do mundo e delas mesmas” (GALLO, 2009, p.22).

Omitir ou negar a realidade não faz com que ela desapareça. De fato, o próprio Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação – CNE criticaram a omissão nos Planos de Educação de ações voltadas para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual. O CNE afirma que a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão (BRASIL, 2015).

Deve ser objeto de revisão a justificativa para interditar o debate sobre diversidade sexual e de gênero por ser cientificamente questionável.

Diz um dos itens do modelo de notificação extrajudicial, que ameaça processar educadores que abordarem questões de gênero: o professor não pode “imiscuir-se, direta ou indiretamente, na orientação sexual dos alunos”. Não há base em pesquisa para afirmar que a orientação sexual seja influenciável por alguém (RATIER, 2016, p. 36).

O maior embate discursivo político e ideológico sobre as mudanças necessárias no PNE envolvem a subjetividade e a consciência individual assim como aspectos socioculturais e religiosos, pois como afirma Bakhtin (2009, p. 33) a “consciência individual é um fato socioideológico” que se constrói na interação com os outros, e nessa interação, segundo Faraco (2009, p. 42) “o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual”, o que dificulta conciliar todas as individualidades e todos os interesses em disputa.

Na abordagem das inter-relações entre a prática educativa e o gênero, são valiosos os aportes de Louro (2014). Ela concorda que “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento,

nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 1999, p. 31), aquelas reconhecidas e tidas como sinônimo de normalidade.

Por outro lado, ainda que se insista em banir as questões sobre diversidade sexual e de gênero do PNE, nunca deixarão de interpelar a escola. Elas fazem parte das conversas nos corredores, pois “elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não –, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes” (LOURO, 2014, p. 135).

Grande parte da população brasileira aprende a viver numa sociedade homofóbica por questão de sobrevivência, por serem considerados inapropriados quaisquer tipos de manifestações de diversidade sexual e de gênero obrigatoriamente se adéquam à lei do silenciamento e da dissimulação, mas, como afirma Louro:

As justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Concepções institucionais de gênero passam pelo atestado histórico do corpo humano cuja sexualidade sofre manipulações de caráter científico e teleológico com atribuições classificatórias assimétricas de viés marcadamente político, já que implicam em exclusão de uns corpos e aceitação de outros. Ocupando o nível mais alto, dentro da hierarquia corporal, os corpos masculinos, brancos, hetero e ricos, enquanto na base estão os corpos negros, femininos trans/homo/intersexuais e travestis.

A origem patriarcal presente nas civilizações do mundo ocidental “deixou marcas concretas, profundas e multifacetadas na estrutura e no uso da grande maioria das línguas do mundo” (CARBONI, 2003, p. 55) pelo que o feminino/trans/homo/intersexual e travesti se diluí por trás do masculino autoritário que, diga-se de passagem, domina os três poderes e as instituições estruturais que comandam no Brasil.

Apesar de as últimas décadas terem sido favoráveis à inserção da mulher na sociedade brasileira, por ter conquistado de forma notória uma participação efetiva no mercado de trabalho e nos cursos de nível superior, superando em número os homens, a sua ascensão

política, os resultados das últimas eleições mostram que as mulheres são ainda minoria na ocupação de cargos de poder seja no campo da política como no mercado de trabalho.

Para a mulher ingressar na chamada política partidária passa por inúmeros confrontos, pois, a pesar dos avanços, essa participação feminina ainda gera muitas polêmicas e, diga-se de passagem, as mulheres não contam com as mesmas facilidades de acesso aos canais de poder que favorecem os homens. A política partidária continua a ser “uma instituição corporativa de representação de interesses com normas próprias de recrutamento e de treinamento político”. (RABAY e CARVALHO, 2010, p.33).

E ainda que Foucault (1999) afirme que o poder deve ser entendido como uma relação flutuante, e que este não está numa instituição e nem em ninguém, a participação feminina na política é barrada pelo patriarcado institucionalizado feito de políticos, militares, milicianos, entre outros grupos associados ao poder e a tradição masculina, se assim não fosse Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro não teria sido morta a tiros no dia 4 de março de 2018, por ter ousado desafiar a ordem estabelecida.

Como não dominaria o masculino em um país que até 2015 na legislatura só tinha 51 deputadas, de um total de 513 membros, o equivalente a 9,9%, e no Senado, das 81 cadeiras, somente 12 são representadas por mulheres, constatando que as taxas brasileiras ficam abaixo da média mundial, que chega a ser de 22,1% de mulheres ocupando cadeiras nos parlamentos. Os números brasileiros são ainda inferiores aos do Oriente Médio, com uma taxa de participação feminina de 16% (CHADE, 2015).

Países como a Jordânia, Síria, Somália, Líbia, Marrocos, Indonésia, Iraque, Paquistão, Afeganistão, Tunísia, Emirados Árabes e mesmo a Arábia Saudita, com 19% de assentos no Congresso reservados para as mulheres, superam o Brasil. Essa realidade piora no que se refere à representação da população LGBTI nas funções de liderança política.

É nesse contexto eminentemente androcêntrico e patriarcal que nasce o PNE a inclusão temporal e a retirada das diversidades sexuais e de gênero no seu texto (artigo 2º, Inciso, III) como formas de reprodução do preconceito e desigualdade social e de interferência na autonomia dos corpos e da educação.

De qualquer forma, é difícil que algo tão inerente à identidade da pessoa humana se sujeite a quaisquer normas. Diversidades sexuais e de gênero transbordam os átrios da instituição escolar, as convenções da família, e os preceitos de quaisquer igrejas, pelo que independentemente de serem ou não contempladas no texto oficial de educação continuarão a ser realidades sujeitas à convivência, à aceitação e à indiferença humana.

Independente das determinações sobre a vida privada virem da religião ou da ciência, nada do que se inscreve sobre os trânsitos entre as sexualidades e os gêneros no âmbito patologizante e excludente tem uma gota de neutralidade científica, pelo contrário, demonstra-se que as desigualdades, os preconceitos, “valores morais e religiosos são transfigurados em verdades científicas” (BENTO, 2014, p. 50).

Fazer uso da autoridade para exercer controle sobre a mente das pessoas evidencia que o discurso heteronormativo é um construto ideal materializado através do tempo:

Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. (BUTLER, 2015, p. 154).

O fundamentalismo se emprega como termo para designar convicções religiosas utilizadas como argumentação que visa impedir ou reverter avanços das agendas favoráveis à diversidade sexual e de gênero que, em tese, estariam subvertendo a ordem heterossexual natural, instaurada por uma verdade revelada.

Quem se submete a essa verdade aparece, como alguém totalmente dominado pela liderança religiosa, que, no limite, se torna um sujeito sem agência. A história religiosa é um domínio discursivo em que a noção de agência se faz presente e se explica da seguinte forma:

é um termo complexo cujos sentidos emergem dentro de redes semânticas e institucionais que definem e possibilitam maneiras particulares de se relacionar com pessoas, coisas e si mesmo (ASAD, 2003, p. 78)¹¹ (tradução minha).

No debate sobre gênero e sexualidade o emprego do termo fundamentalismo tornou-se especialmente sensível segundo Nagamine e Natividade (2017) pelo largo uso dos direitos da mulher, dos ideais feministas e dos direitos de homossexuais.

Também tem se utilizado amplamente para justificar a política de guerra empreendida pelos Estados Unidos de Norte América (BUTLER, 2004). O termo se atribui e relaciona com a religião porque se presta também “para infundir pânico moral como meio para obstar o avanço de agenda de igualdade em direitos” (WEEKS, 2002, p. 45).

No Brasil, informados por uma leitura fundamentalista da Bíblia, não faltam líderes políticos e religiosos que sustentam “sua oposição aos interesses e demandas por cidadania e direitos civis de homossexuais e Transgêneros, com base naquela leitura específica” (NAGAMINE e NATIVIDADE, 2017, p. 286).

¹¹ Texto original: “is a complex term whose meanings emerge within semantic and institutional networks that define and enable particular ways of relating to people, things, and oneself” (ASAD, 2003, p. 78).

Descomprometidos com as culturas e o contexto que deu origem ao livro sagrado, os fundamentalistas, pela interpretação dogmática da Bíblia, reforçam a desigualdade sexual, pela pregação carregada de moralismo, vergonha e medo. O líder fundamentalista:

reserva aos heterossexuais o reino do benigno e, com isso, os atributos de normalidade, inteligibilidade e legitimidade (...) e relega os homossexuais ao domínio do maligno, da antinatureza e da patologia, fazendo com que suas identidades e experiências permaneçam ilegíveis e devam ser controladas e corrigidas (NAGAMINE e NATIVIDADE, 2017, p. 286).

Repressões sociais se apresentam na forma de regras, normas, leis e valores definidos explicitamente pela religião, a moral, o direito e, também pela ciência. Uma série de tentativas buscam justificar moralismos, proibições e interditos sobre os aspectos mais privados do ser humano, com explicações “encarregadas de torná-los racionais, inteligíveis, lógicos e aceitáveis” (CHAUÍ, 1991, p.118) social e culturalmente.

Desde o início da psiquiatria como ciência, “o homossexual serviu como o totem dos médicos que representava o anormal monstruoso, uma certeza da normalidade benigna do heterossexual” (KATZ, 1996, p. 90); essa era a compreensão binária nas relações de gênero, cujos condicionamentos e adequações faziam e, ainda hoje, fazem prevalecer à voz do mais forte através do discurso moralista e autoritário.

Como forma de contestação das certezas moralistas, estudos das últimas décadas demonstram que: “Não existe uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero, pois essa identidade é performativamente constituída pelas expressões que dizem serem seus resultados” (BUTLER, 1990, p. 33)¹² (tradução minha).

Não por acaso os setores mais conservadores se voltam para América Latina com enorme preocupação fazendo uso de discursos inflamados sobre os perigos da chamada ideologia de gênero, pois acontece que:

ainda que a grande maioria dos governos de esquerda latino-americanos, mesmo aqueles chefiados por mulheres, não tenham aprovado o aborto ou logrado eliminar a desigualdade entre homens e mulheres, foi durante seu exercício – mesmo se não em decorrência deles – que o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo foi legalizado (MISKOLCI, 2017, p. 741).

O controle do corpo e da sexualidade (FOUCAULT, 1985) está intimamente relacionado com o controle social e político, sua regulamentação sempre foi um assunto do

¹² Texto original: “There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very expressions that are said to be its results” (BUTLER, 1990, p. 33).

Estado, das elites dominantes e da religião. O pensamento burguês e o moralismo religioso até os dias atuais determinam, em grande medida, os rumos da educação nesse campo.

Impor modos de pensar e vivenciar a vida e seus diversos aspectos, entre os quais o gênero e a sexualidade, por meio de atitudes fundamentalistas, trazem disposições de atores religiosos (evangélicos, católicos ou quaisquer outras áreas de atuação), que, revestidos de autoridade regem a vida privada dos seus fiéis para lhes inculcar princípios teocráticos.

É antiga essa atitude vinda do velho continente que define o desconhecido e alheio como se lhe pertencesse. A religião não é praticada no vácuo, pois vive e respira através dos indivíduos e das comunidades que a criam em determinados contextos, esta não é alheia às lutas políticas, mas as incorpora de maneira complexa, como mostra a história.

Aspectos religiosos e seculares estão inextricavelmente unidos e se condicionam mutuamente ao longo da história, de tal modo que:

a própria religião como categoria histórica e como conceito universal de globalização surge como uma construção da modernidade secular ocidental (Asad, 1993, apud CASANOVA, 2006, p. 10)¹³ (tradução minha).

O fato é que por motivos empíricos, há boas razões pelas quais se acredita que a religião e a moral permanecerão juntas até se tornarem questões públicas cada vez mais controversas na política democrática.

Casanova (2006) entende que o aumento da globalização, as migrações transnacionais, o multiculturalismo crescente, a revolução biogenética e a persistência de uma flagrante discriminação de gênero, fará com que o número de questões religiosas públicas contenciosas cresça em vez de diminuir. Diante disso, o autor entende que:

o pluralismo moral que parece inerente ao multiculturalismo - todas essas questões transcendentais continuarão a envolver a religião e a provocar respostas religiosas (CASANOVA, 2006, p. 22)¹⁴ (tradução minha).

Querer intervir na vida privada por meio de moralismos e atribuições de regência da sexualidade dos outros, tem como base a crença de dever preservar a hegemonia heterossexual, como pensamento gerenciado constante e institucionalmente. Para melhor compreender esse processo, define-se o termo hegemonia como:

¹³ Texto original: “religion itself as a historical category and as a universal globalized concept emerges as a construction of Western secular modernity” (Asad, 1993, apud CASANOVA, 2006, p. 10).

¹⁴ Texto original: “the moral pluralism that seems inherent to multiculturalism—all these transcendent issues will continue to engage religion and provoke religious responses” (CASANOVA, 2006, p. 22).

a capacidade de direção intelectual e moral, em virtude da qual a classe dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceita como guia legítimo, constitui-se em classe dirigente e obtém o consenso ou a passividade da maioria da população diante das metas impostas à vida social e política de um país (BELLIGNI, 2002, p. 579).

O essencialismo sexual e de gênero, atrelado às relações de dominação, legitima o Estado como “principal órgão de dominação política de uma classe sobre outras. Para conquistar esse poder, a burguesia passou por um longo processo de formação, de crescimento e de aprendizagem” (MIGLIOLI, 2010, p. 14).

Stoller (1968) foi o primeiro estudioso a utilizar a terminologia gênero, embora só se tenha difundido a partir de 1975. No final do século XX o termo emerge como preocupação teórica. O gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14).

Durante os anos 70 e 80, o período que definiu o segundo feminismo ou segunda onda do feminismo, a antropóloga Rubin (1975) introduz a distinção entre sexo e gênero. Rubin não fez nada além de quebrar o conceito de sexo (até então o único conceito usado) em duas dimensões, uma biológica e uma social. Com efeito:

criando dois conceitos: o sexo natural e biológico, por um lado, e o gênero culturalmente determinado e socialmente construído no outro. O primeiro inequivocamente determinado, de uma vez por todas, no nascimento; enquanto o último é construído através da socialização familiar, escolar e social (PALAZZOLO, 2011, p. 60)¹⁵ (tradução minha).

Atribuindo ao gênero uma construção social, oposta a sexo que deriva da natureza, se diz que gênero se refere a “todas as construções sociais que distinguem o masculino do feminino, inclusive a compreensão de corpos biológicos distintos” (NICHOLSON, 2000, pp. 9-11), mas há necessidade de refletir sobre a construção desse mundo de verdades.

A necessidade de refletir sobre a construção de verdades se deve ao fato de o modelo epistemológico idealizado e construído pela biologia, ciência responsável por atestar a diferenciação entre sexo e gênero, ter contribuído com a naturalização de atitudes homofóbicas contra certas sexualidades consideradas abjetas.

¹⁵ Texto original: Creando di fatto due concetti: il sesso naturale e biológico da una parte e il genere culturalmente determinato e costruito socialmente dall'altra. Il primo inequivocabilmente determinato, una volta e per sempre, alla nascita; mentre il secondo costruito tramite la socializzazione familiare, scolastica, sociale (PALAZZOLO, 2011, p. 60).

Definições e relações entre gêneros estão calcadas num rígido binarismo, enfatizando que as características sociais, psicológicas e subjetivas decorrem de características biológico-evolutivas, “cujas exceções ou desvios só podem ser compreendidos como corrupções do corpo e da moral ou como doenças” (TILIO, 2014, p. 129).

Butler (2010) traz o questionamento da biologia para o campo social, tornando-se uma das principais vozes nos estudos sobre sexualidade e gênero na indagação sobre se o sexo tem uma história própria e definida ou se é uma estrutura predeterminada, livre de questionamentos. Butler (2010) coloca em evidência as fronteiras estabelecidas entre sexo e gênero pela atribuição social para este e o enfoque natural, biológico para aquele.

Entende-se porem que: “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (...), tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTLER, 2010, p. 25). Historicizar o corpo e o sexo, eliminar a dicotomia que se criou entre eles como ordem compulsória, exige uma coerência total entre desejo e prática.

Fausto-Sterling (2001) sugere uma compreensão diferente sobre o social corporificado nas sexualidades e Paechter (2009, p. 19) faz uma crítica à insistência em “reivindicar uma distinção entre sexo e gênero”, porque acredita que apesar do aspecto positivo dessa distinção para feministas e transexuais, há algo negativo nos efeitos que a valorização teórica de um termo sobre outro (sexo/gênero) implica ao se conceber o masculino e o feminino.

As teorias do essencialismo defendem haver só dois gêneros, masculino e feminino, que conferem a homens e mulheres aptidões, habilidades e atitudes diferenciadas e fixas, gerando, a partir dessa visão, uma catalogação sexual de peculiaridades como o caráter, o juízo moral e os processos intelectuais imutáveis, ignorando que: “O gênero é o indicador linguístico da oposição política entre os sexos” (WITTIG, 2006, p. 86)¹⁶ (tradução minha).

Com o aporte de Scott se reforça uma utilidade analítica para o conceito de gênero (SENKEVICS e POLIDORO, 2012) que supera sua dimensão descritiva. Estimula-se a superação do pensamento dual que recai no binarismo homem-mulher, masculino-feminino para pensar na linguagem, nos símbolos e nas instituições que reforçam o gênero como ato intencional e gesto performativo que produz significados (PISCITELLI, 2002).

Lembrando que: “a linguística e a Análise de Discurso são, também, parte das ciências sociais e precisam legitimar sua posição na sociedade” (VAN DIJK, 2003, p. 9), elas se

¹⁶ Texto original: “El género es el indicador lingüístico de la oposición política entre los sexos” (WITTIG, 2006, p. 86).

posicionam de forma crítica diante de todo tipo de essencialismo, incluso o biológico, tradicional e moralista como um fenômeno resultante de culturas e classes dominantes.

Há peculiaridades entre as correntes de pensamento que conferem um caráter social ao gênero e uma explicação biológica à sexualidade e pela ACD se observa que essa classificação é feita a partir de um ponto de vista que não contempla a diversidade. Essas correntes ideológicas, provavelmente se sintam incomodadas com o fato de a diversidade ser real e conseqüentemente resistente a quaisquer processos de apagamento.

De qualquer forma, priorizar os fatores internos “que oferecem indicações objetivas para o reconhecimento da identidade sexual, em oposição à arbitrária atribuição que é muitas vezes a causa de distúrbios clínicos traumáticos” (PALAZZANI, 2011, p. 49)¹⁷ (tradução livre), pode ajudar na superação dos preconceitos e desigualdades.

O essencialismo biológico faz pensar que: “a categoria sexo é uma categoria totalitária que, para provar sua existência, tem seus inquisidores, sua justiça, seus tribunais, seu conjunto de leis, seus terrores, suas torturas, suas mutilações, suas execuções, sua polícia” (WITTIG, 2006, p. 28)¹⁸ (tradução livre). Acreditar que a diversidade sexual e de gênero se impregnam da cultura passa por entender que a luta pelo poder substitui formas físicas por formas mais simbólicas e discursivas.

A utilização do conceito de gênero, enquanto uma produção cultural pautada em uma base que seria natural, segundo Nicholson (2000), não questiona o sexo biológico como substrato para a construção identitária dos sujeitos. Nem a distinção promulgada pela visão feminista da década de 1960 entre sexo e gênero conseguiu desvincular o pensamento humano da biologia como ciência de domínio.

Abordagens de aproximação teórica e prática permitem perceber que a construção de gênero não apenas ocorre no tempo, mas é ele próprio, um processo temporal que atua através da reiteração de normas e crenças; da mesma forma que o sexo é produzido e, paradoxalmente desestabilizado no curso dessa reiteração. Nas palavras de Butler (2000), temos que:

Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que

¹⁷ Texto original: “che offrono indicazioni oggettive per il riconoscimento dell'identità sessuale, in contrasto con l'arbitraria attribuzione che è spesso la causa di disturbi clinici traumatici” (PALAZZANI, 2011, p. 49).

¹⁸ Texto original: “la categoría de sexo es una categoría totalitaria que para probar su existencia tiene sus inquisidores, su justicia, sus tribunales, su conjunto de leyes, sus terrores, sus torturas, sus mutilaciones, sus ejecuciones, su policía” (WITTIG, 2006, p. 28).

escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. (BUTLER, 2000, p. 118).

Desafiando a rigidez fronteira entre sexo e gênero Haraway (2004), mostra a inevitável transgressão de limites e a existência de potentes fusões e perigosas possibilidades que, na atualidade, problematizam, abertamente, os dualismos mente-corpo, animal-máquina, humano-animal na vivência da sexualidade. Na mesma linha de raciocínio, Louro (2000) observa que: os corpos não são tão evidentes como usualmente se pensa, nem as identidades são uma decorrência direta das evidências dos corpos.

Já a teoria queer, que teve seu início nos anos 80, pretende provocar o estranhamento nas próprias formas de pensar a sexualidade, de fato a política queer “adota a etiqueta da perversidade e faz uso da mesma para destacar a ‘norma’ daquilo que é ‘normal’, seja heterossexual ou homossexual. Queer não é tanto se rebelar contra a condição marginal, mas desfrutá-la” (GAMSON, 2002, p. 151).

Para as normas regulatórias que não foram eficazes o próprio contexto de gênero possibilita a insurgência dos dolorosos conflitos identitários, e os corpos se embatem com as mesmas normas que os engendraram (PRECIADO, 2002).

O surgimento queer é um ato de resistência à onda conservadora, pois “adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (BUTLER, 2002, p. 58).

De matriz conservadora, o essencialismo é uma visão moralista normalizadora que, de forma limitada, pretende explicar a sexualidade humana, reduzindo “a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos” (WEEKS, 2010, 43).

Na contramão, o queer é um pensamento não normalizador, é “uma teoria social não heterossexista e que, portanto, reconhece a sexualidade como um dos eixos centrais das relações de poder em nossa sociedade” (MISKOLCI, 2014, p. 17).

No caso da ACD o imperativo é levar em conta aspectos históricos sociais e ideológicos para explicar as relações de poder que transformam crenças em verdades científicas com rotulações rígidas patrocinadas pela burguesia (MIGLIOLI, 2010).

Daí a importância de fazer uma análise capaz de colocar em xeque as coerências e estabilidades que, no modelo construtivista, fornecem um quadro compreensível e padronizado da sexualidade.

Comprometido com a transformação da realidade, o analista crítico do discurso sobre gênero e sexualidade “revela um olhar mais afiado para os processos sociais normalizadores que criam classificações, que, por sua vez, geram a ilusão de sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes e regulares” (MISKOLCI, 2009, p. 157).

Sobre as relações de poder, o construtivismo e o essencialismo biológico “talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2013, p. 25).

Wittig (2010, p. 26), por sua vez entende que “a categoria de sexo é uma categoria política que funda a sociedade enquanto heterossexual”¹⁹ (tradução livre) e para Preciado (2011, p. 21) “a identidade sexual não é a expressão instintiva da verdade pré-discursiva da carne, mas o efeito de reinscrição das práticas de gênero no corpo”²⁰ (tradução livre).

A noção de gênero se estende aos processos de produção social através dos quais a própria ideia de sexo é construída, essa compreensão do sexo como referente à natureza e o gênero a cultura se torna desnecessária. O gênero precisa ser explorado como um meio discursivo no qual a natureza sexuada é produzida e estabelecida como pré-discursiva, ou como não cultural (BUTLER, 2003).

A dicotomia entre sexo e gênero influencia as falas de pesquisadores e das pessoas em geral, pois para eles sexo faz referência às qualidades biológicas (o corpo) e gênero às qualidades socioculturais (caráter, comportamento) dos indivíduos (NICHOLSON, 2000). Este era o uso mais frequente no senso comum, mas não é o sentido hoje adotado nos estudos feministas (SCOTT, 2010).

Sobre a construção de corpo, sexo e gênero há uma interface entre a biologia e a sociedade que, em nossa espécie, coabitam um corpo biológico e um corpo social, em permanente diálogo (FERNANDES, 2009). Butler (2010b) alerta para o perigo da supervalorização do efeito da cultura e do social sobre os corpos ao ignorar sua materialidade.

Igrejas, escolas, famílias e meios massivos de comunicação compõem a estrutura “responsável pela difusão das ideologias das classes dominantes” (AMARAL, 2013, p. 28) que se impõe socialmente, por meio da transmissão de verdades como mecanismos de predominância de classe, raça e gênero.

¹⁹ Texto original: “La categoría de sexo es una categoría política que funda la sociedad en cuanto heterossexual” (WITTIG, 2010, p. 26).

²⁰ Texto original: “la identidad sexual no es la expresión instintiva de la verdad pre discursiva de la carne, mas el efecto de reinscripción de las prácticas de género en el cuerpo” (PRECIADO, 2011, p. 21).

Alternando-se na definição da sexualidade humana, a ciência e a religião lançam as bases da luta, ora médica ora religiosa. A religiosa defende “a visão sexualizada do pecado original faz do homem uma vítima indefesa de uma mulher inescrupulosa e sem princípios que o seduz, levando-o a pecar; pecado este que é sempre sexual” (TEIXEIRA & CECCARELLI, 2010, p. 17). Exalta a figura masculina e legitima o seu lugar de comando.

Há um essencialismo não indiferente na legitimação de superioridade hetero que se dá por meio de discursos que oprimem algumas sexualidades, motivo pelo qual “trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não são apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária” (CARRARA, 2009, p. 13).

Por outro lado, o determinismo biológico, tem-se amplamente sustentado muito mais por um senso comum do que pelo fazer científico (SENKEVICS e POLIDORO, 2012) que, a seu modo, repercute na sociedade e é também influenciado por concepções que circulam social e culturalmente (CONNELL, 2009).

Durante décadas a única referência que se dispunha para explicar os trânsitos entre os gêneros se reduzia aos construtos disponibilizados pelo saber e pelo poder médico, especialmente o da área da psicologia, mas “com a adesão de ativistas e acadêmicos a uma perspectiva analítica contrária à naturalização das identidades, aos binarismos identitários e à análise da economia política dos discursos científicos, passaram-se a estabelecer novas possibilidades interpretativas” (BENTO, 2014, p. 51).

Atores do tempo real, criadores e detentores do discurso ideológico determinam e normalizam os gêneros e as sexualidades; definem pelo enfoque científico que: “antes de qualquer pensamento, de qualquer ordem social, há sexos que são naturalmente, biologicamente, hormonalmente ou geneticamente diferentes e que esta diferença tem consequências sociológicas” (WITTIG, 1992, p. 25).

O conceito de gênero tem sido discursivamente utilizado enquanto dispositivo de fabricação de corpos obedientemente submissos ao sistema heterossexual. Esse instrumento discursivo é o que atribui conformidade à noção de diversidade sexual e inviabiliza seu processo histórico de produção, reprodução e aceitação por determinar a categoria sexo como uma ficção fundante dos corpos e dos desejos afetivos sexuais enquanto naturais.

O sexo é contextual, toda tentativa de isolá-lo de seu meio discursivo e socialmente determinado está fadada a erro, pois “o corpo provado, incluso, estável, que parece existir nas bases das noções modernas de diferença sexual, é também produto de momentos específicos, históricos e culturais” (LAQUEUR, 2001, p. 27).

Determinismos biológicos sobre sexo e gênero não se sustentam, pois, a sexualidade humana demonstra ser “um componente das lutas morais, sociais e políticas travadas em nossas culturas e economias” (FAUSTO-STERLING, 2001, p. 21), pelo que:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 2005, p. 100 apud MISKOLCI, 2009, p. 154).

Tentativas de exclusão do termo diversidade sexual e de gênero no 2º artigo, inciso III do PNE decorrem da autoridade conferida à heterossexualidade, instrumento discursivo de exclusão social nos vários espaços de interação humana.

3. HEGEMONIA SEXUAL

O segundo capítulo discute a hegemonia, os essencialismos e determinismos científicos, biológicos e culturais sobre sexualidade e gênero como mecanismos de controle; analisa a aliança entre o pensamento burguês e o moralismo religioso na construção e preservação de rígidas concepções que interferem na autonomia dos corpos.

3.1. Heterossexualidade

Os discursos sobre gênero e sexualidade tendem a serem taxativos unívocos e mandatários, se baseiam em tradições e crenças associadas a determinismos científicos ou teológicos e buscam impor de forma rígida uma única maneira de se viver a sexualidade, estabelecendo o modelo certo de ser e se relacionar com outros corpos ainda que dentro das pessoas existam identidades contraditórias que vivem empurrando-as em diferentes direções, tendo suas identificações continuamente deslocadas (HALL, 2003).

Tendo caráter emancipatório, a ACD permite investigar as relações entre discurso e prática social, buscando-se “desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas” (RESENDE e RAMALHO, 2004, p. 186), sendo possível identificar os segmentos a favor da construção hegemônica da heterossexualidade e, em última instancia trabalhar para a desconstrução desse único modelo.

O modelo de sexualidade conforme funciona hoje é fruto de uma construção recente. O termo sexualidade, segundo Foucault (1986) surgiu no século XIX, conseqüentemente baseado no sistema de valores e premissas freudianas da cultura ocidental e patriarcal, denota que a sexualidade faz parte do discurso e do jogo de poder dentro dos quais é constituída (TEIXEIRA & CECCARELLI, 2010).

A heterossexualidade, discurso construído a partir de oposições semânticas, diminui outras formas de vivência sexual por meio de binômios como liberdade-dominação, homem-mulher, macho-fêmea, dominador-dominada, razão-emoção, reforçando “um pensamento patriarcal e senhorial que ancorou um sistema social de relações de poder em que formas de misoginia e de racismo foram instrumentais na materialização dos interesses de classe da elite dominante” (SCHMIDT, 2006, p. 773).

O reinado secular da heterossexualidade alimenta um discurso excludente e intolerante cada vez mais questionado pelas coletividades favoráveis à diversidade sexual, que aos poucos ganham espaço e reconhecimento para outras formas de vivenciar a sexualidade.

Não obstante os avanços nos estudos de gênero há um gerenciamento da sexualidade de um modelo heterocêntrico, considerado norma moralmente apropriada, que relega quaisquer tipos de expressões sexuais alheias a esse domínio, ao âmbito da anormalidade ou aberração. Compreender como se deu essa construção é uma das tarefas deste trabalho.

O conceito de masculinidade hegemônica influencia há duas décadas o conceito de gênero, inclusive na pesquisa, tanto é assim que: “pesquisas em bancos de dados mostram mais de 200 artigos que usam o termo exato “masculinidade hegemônica” em seus títulos ou resumos” (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013, p. 242), evidenciando imposições conceituais ou formas de adesão incondicional às verdades rígidas sobre subjetividades humanas construídas ao longo do tempo.

A complexidade da construção hegemônica heterossexual passa inevitavelmente pela produção discursiva. Os discursos do pensamento heterossexual segundo Wittig (2009) ameaçam e retificam a todo tempo quem não for heterossexual, convertido em um não ser ou em um ser nada, pois o não heterossexual sequer pode se definir em termos próprios ou ocupar uma posição de sujeito falante.

Conceituações de gênero, sexualidade e raça passam pela noção de superioridade heterossexual “através da literatura científica mais difundida no século XIX e na maior parte do século XX (...), legitimando a desigualdade social que há séculos é vista como normal” (VAN DIJK, 2015, p. 31) e reproduzida de diversas formas pela educação formal ou informal.

Pesquisas como as de Prado e Ribeiro (2015, p. 147) confirmam que o conteúdo sobre educação sexual na escola se caracteriza por uma “análise biomédica, reducionista e restrita a duas questões básicas: gravidez na adolescência/doenças sexualmente transmissíveis (DST); e prevenção tanto à gravidez quanto às DST/HIV/AIDS”, deixando de lado questões subjacentes a esses problemas como as políticas públicas inexistentes ou deficitárias.

Uma reiteração compulsória da heterossexualidade (LOURO, 2009) se apresenta tanto na escola como na família e os motivos são normalmente religiosos, uma vez que “a religião é sentida como um meio de reunir as pessoas em uma ideia comum a todos, combinando o estilo de vida de um povo e a realidade em que está inserido” (OLIVEIRA, 2004, p. 60).

A perspectiva biológica sobre sexualidade e gênero, segundo Junqueira (2012, p. 66) reproduz uma visão binária ao insistir “na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de ‘heterossexualização’ compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as”, como método similar ao pan-ótico, dispositivo de vigilância

relevante no início do século XX, um mecanismo arquitetural, utilizado para o domínio da distribuição de corpos em diversificadas superfícies (prisões, manicômios, escolas, fábricas)²¹.

O Pan-ótico (...) tem seu princípio não tanto numa pessoa como numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos, produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos (...). Pouco importa, conseqüentemente, quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados (...). Quanto mais numerosos esses observadores anônimos e passageiros, tanto mais aumentam para o prisioneiro o risco de ser surpreendido e a consciência inquieta de ser observado (FOUCAULT, 2012, p. 167).

Ao banir a diversidade sexual e de gênero do PNE e das políticas de educação, confere-se primazia à heterossexualidade, como texto normalizador, pois é “através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais” (RESENDE e RAMALHO, 2004, p. 189).

Importa desafiar o padrão central dominante de dispositivos e controle ideológico patriarcal que determina o prestígio de ser homem, que naturaliza seu papel hegemônico de líder em todas as instituições e instâncias de caráter social, por se consolidar como norma, em relação à qual se estabelece como compensatório o dia da mulher/da mãe, prática diametralmente oposta à aceitação.

O conceito de hegemonia, valioso na abordagem crítica do discurso para a compreensão das estruturas sociais e discursivas, é definido como “um contínuo processo de formação e suplantação de um equilíbrio instável” (GRAMSCI, 1988, p. 423)²² e pode ser aplicado a quaisquer situações sociais como, por exemplo, às interferências para que a diversidade sexual e de gênero não apareçam nas diretrizes educacionais. Na opinião de alguns estudiosos da ACD a hegemonia sugere um processo de:

luta articulatória com pressões e limites específicos mutáveis, portanto, envolve mais articulação e aliança entre forças sociais do que capacidade e implica, ao contrário de constituir-se, em caráter definitivo, a necessidade de ser continuamente renovada, recriada, defendida e sustentada (RESENDE e RAMALHO, 2004, p. 197).

²¹ Ao estudar a sociedade disciplinar Foucault constata que a sua singularidade reside na existência do Desvio diante a Norma. E assim, para “normalizar” o sujeito moderno, foram desenvolvidos mecanismos e dispositivos de vigilância, capazes de interiorizar a culpa e causar no indivíduo remorsos pelos seus atos. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/sociedade%20disciplinar/Pan%C3%B3ptico.htm> Acesso em: 16/12/2017.

²² Texto original: “a continuous process of formation and supplanting an unstable equilibrium” (GRAMSCI, 1988, p. 423).

Em outras palavras, o gênero se dá como prática habitual de estilização do corpo humano por meio do conjunto frequente de atos repetitivos que têm como objetivo uma adequação conveniente aos papéis compulsórios, estabelecidos pelas várias forças sociais que policiam as aparências das pessoas nesse campo específico.

Se “as normas que regulam o ‘sexo’ funcionam de maneira performativa na construção da materialidade dos corpos, e, mais especificamente, para a materialização da diferença sexual que consolida o imperativo heterossexual” (BUTLER, 2002, p. 18)²³ (tradução livre). Essas mesmas normas são as responsáveis pela produção e reprodução dos preconceitos que excluem e matam pessoas em nome da prevalência da heterossexualidade.

Tudo indica que a longa vida da heterossexualidade se deve, entre outras coisas, ao fato de nunca ter sido questionada da forma incisiva que o deveria ter sido. A explicação taxionômica mais clara de heterossexualidade consiste, de fato, em dizer que é um arranjo histórico particular dos sexos e dos seus prazeres liderada pela classe média, a qual:

no final do século XIX (...) conquistou o poder e a estabilidade que a tornaram livre para afirmar publicamente, em nome da natureza, a sua própria heterossexualidade. A criação da classe média e a invenção da heterossexualidade andaram de mãos dadas. (KATZ, 1996, p. 24).

Inventa-se a heterossexualidade e se trabalha para o seu robustecimento dizendo que “a maioria dos seres humanos nasce macho ou fêmea” (EPSTEIN, 1995, p. 101)²⁴ (tradução livre), mostrando como funcionam os dispositivos de controle sexual e a forma como estes permeiam as relações de poder, tensionando às várias esferas relacionadas com categorias conhecidas como LGBT, que são discriminadas socialmente.

A heterossexualidade moralista se nutre pelo complexo de superioridade da classe média e toma a força de um aparato de ideologia reguladora, mas essa força, construída ao longo do tempo, é factível de análise e de desconstrução. Como toda verdade, a verdade da heterossexualidade “é deste mundo; ela é produzida nele devido a coerções múltiplas e nele a verdade produz efeitos dirigidos pelo poder” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

A heterossexualidade é, em certa forma, aliada da homofobia que se fortalece pela impunidade, pela proteção governamental e por várias outras alianças. Portanto: “Ao ser não

²³ Texto original: “Las normas que regulan el ‘sexo’ funcionan de manera performativa en la construcción de la materialidad de los cuerpos, y, más específicamente, para la materialización de la diferencia sexual que consolida el imperativo heterossexual” (BUTLER, 2002, p. 18).

²⁴ Texto original: “most human beings are born male or female” (EPSTEIN, 1995, p. 101).

apenas consentida, mas também ensinada, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais” (JUNQUEIRA, 2009, p. 16), basta refletir sobre os sujeitos que:

por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004b, p. 27).

Qualquer outro padrão de conduta social fora do modelo heterossexual “é tratado como “anormal”, “pecaminoso” e digno da fúria divina” (PERET, 2005, p. 45) porque o paradigma da heterossexualidade superou há muito tempo, se é que alguma vez teve seu estágio de proposta, para se tornar imposição incontestável.

Os elementos conformadores da heterossexualidade têm cruzado oceanos e interagido com diversas especificidades culturais, sem comprometer sua essência, a qual se resume na obrigação de sentir atração pelo sexo oposto, e constituir uma família, um lar e um projeto de vida que inclua a prática sexual com fins à procriação, constituindo “formas de discriminação, marginalização, exclusão ou problematização; do outro, por crenças, atitudes e ideologias preconceituosas e estereotipadas” (VAN DIJK, 2015, p. 33).

Pelo fato de sexo e sexualidade terem sido “controlados e, ao mesmo tempo, produzidos num surto discursivo que teve lugar no século XIX” (SALIH, 2015, p. 69), a análise aprofundada desse discurso, essencialmente heterossexual, permite identificar a existência de um arcabouço simbólico de punições à diversidade sexual que recai sobre lésbicas, intersexuais, gays, bissexuais, travestis e transexuais, por ser uma afronta ao patriarcado e por concretizarem a ruptura com a heteronorma.

Se alguém não se enquadrar nas exigências do padrão sexual heteronormativo, aprende a se esconder, a viver de forma discreta ou a se tornar invisível para evitar atos homofóbicos ou quaisquer retaliações pessoais. São alarmantes os índices desses crimes e tudo indica que:

A família não se transformará por si mesma, a ideologia não se transformará para depois mudar a família, pois, é exatamente na família que se criam os pilares e as bases para a existência da ideologia e as condições de sua reprodução. Os homens novos, da sociedade pós-capitalista, da transição socialista, sendo criados por famílias velhas, não transformadas, se tornarão mais homens (no sentido patriarcal) do que novos (IASI, 2012, p.3).

3.2. Desigualdade e preconceito

O discurso oficial está no cerne da reprodução social dos mecanismos sócio cognitivos, os quais favorecem a continuidade de práticas preconceituosas, homofóbicas e discriminatórias. Em sociedades ideologicamente polarizadas, como a maioria das sociedades ocidentais, a tolerância e a igualdade de direitos podem estar positivadas na legislação oficialmente reconhecida, mas em termos reais a desigualdade prevalece.

Desigualdade e preconceito são assuntos relacionados com a consciência de classe dos indivíduos. O nível de consciência de classe que o analista representa não é um processo fácil de identificar, é uma tarefa que exige aprofundar a importância das relações de força objetivas que tendem a se reproduzir nas visões do mundo social que contribuem para a permanência dessas relações ou para sua modificação.

O compromisso social do pesquisador e analista acompanha a intenção contínua de mudança que orienta o seu trabalho. Dessa forma o marco de atuação do analista crítico do discurso está sempre determinado pelo grau de correspondência entre a consciência que ele tem do processo histórico e a consciência sobre este processo ao qual a classe por ele representada já chegou ou está se orientando (MARINI, 2013).

Nesse sentido, o analista e pesquisador busca trabalhar para a igualdade de oportunidades superando o discurso abstrato de conteúdo essencialmente liberal que “defende um pluralismo indiferenciado, desestruturado e vazio de particularidades, causalidades históricas e nexos com a universalidade da sociedade capitalista, dividida em classes, montada em uma relação de poder vertical” (ANDRADE, 2017, p. 127).

Em relação às questões sexuais e de gênero, precisa entender que é a prática que redige o corpo, lhe concedendo ora vestígios de equilíbrio ou insanidade, ora de fealdade ou encanto, anomalia ou normalidade a depender dos interesses em jogo e dos contextos ou lugares, como resultado dos condicionamentos socioculturais, das desigualdades, do preconceito e das pressões para se adequar ao estabelecido como normal.

A pesquisa sobre diversidade coloca em evidência a dominação patriarcal na incorporação das dimensões sexuais e de gênero, na reprodução e relação entre homens e mulheres no contexto de um sistema que odeia mudanças e no qual há prevalência do público sobre o privado imprimindo traços patrimonialistas e patriarcais às relações de poder.

Relevante para a pesquisa e para o analista crítico é compreender que a inclusão não é boa por si mesma, pois a inclusão não é, necessariamente, o outro da exclusão. Isso de achar que a inclusão escolar seria decisiva para a ampliação da participação de todos em uma

sociedade melhor, mais justa, etc., já foi abordado e problematizado como raciocínio reducionista e primário (VEIGA-NETTO e CORCINI, 2007).

Um maior engajamento no processo democrático exige mudança na compreensão do que seja igualdade de oportunidades e alteridade, por isso o analista crítico admite que a aceitação da diversidade, de fato, “não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, sem alteridade e o outro, nenhuma identidade poderia se afirmar” (MOUFFE, 2013, p. 19) (tradução minha) ²⁵.

O interesse da ACD é desvelar as relações de injustiça e desigualdade presentes na naturalização de discursos que representam as várias minorias sociais. Para tanto, os analistas críticos do discurso devem necessariamente adotar posicionamentos críticos e políticos em favor dessas minorias, oferecendo-lhes oportunidades de serem ouvidas (VAN DIJK, 2010).

Não há como negar que há um processo discursivo criador de preconceitos, pois “as pessoas constroem as diferenças não apenas através do gênero, mas também de divisões sexuais e sexualizantes no interior dos gêneros através de categorias de raça, classe ou habilidades físicas” (BUTLER, 2002, p. 164) fazendo referência ao corpo, não apenas como organismo, mas aos atavios e trejeitos que o redigem uma e outra vez.

Os processos de dominação presentes na sociedade, desvendam “as operações político-culturais da hegemonia que escondem, suprimem, cancelam ou marginalizam a história dos subalternos” (BUTTIGIEG, 1999, p. 30), da mesma forma que concepções de mundo são ferramentas políticas produzidas pela classe dominante, veiculadas por estruturas ideológicas como a escola, a família e a igreja com intenções hegemônicas.

As intenções hegemônicas, muitas vezes desfavoráveis às classes subalternas não são fáceis de serem identificadas, por isso a ACD ao estudar o abuso de poder e a dominação pelo discurso, entende que: “qualquer pesquisa que enfoca esse tema é chamada ‘crítica’ e as outras não, pelo menos não no sentido sociopolítico de uma forma de pesquisa que pretende contribuir à resistência contra o abuso de poder” (VAN DIJK, 2011, p. 3) (tradução minha) ²⁶.

Aspectos pessoais e sociais se encontram inextricavelmente interligados no processamento do discurso, pois “o discurso discriminatório e outras práticas sociais estão envolvidos na reprodução diária de estruturas sociais de dominação e resistência” (VAN

²⁵ Texto original: “it is not merely to tolerate differences, but to celebrate them positively because it admits that, without alterity and the other, no identity could affirm itself”.

²⁶ Texto original: “Cualquier investigación que enfoque ese tema se llama ‘crítica’ y las otras no, por lo menos no en el sentido sociopolítico de una forma de investigación que pretenda contribuir para la resistencia contra El abuso de poder” (VAN DIJK, 2011, p. 3).

DIJK, 2016, p. 16), de tal forma que as várias formas de desigualdade social influem o discurso discriminatório de forma direta e vice-versa.

Da mesma forma que o discurso discriminatório influencia as estruturas sociais de dominação, atingindo a dignidade humana, em uma sociedade em que “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas é objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2013, p. 15), as mesmas estruturas dão forma a esses discursos.

Entende-se que são os direitos de cidadania, garantidos pela Constituição os que possibilitam o reconhecimento e a defesa dos direitos humanos, mas a teoria sobre direitos humanos é pouco condizente com a prática dos mesmos direitos. Os motivos podem ser tantos, mas “é preciso levar em conta que os direitos humanos constituem um horizonte de possibilidades, de disputas políticas e antagonismos contemporâneos” (PRADO, 2003, p. 66).

Os direitos humanos, praticamente desde sua formação, têm servido para levar aos pobres, negros, índios, mulheres, crianças e LGBT em geral, à ilusão de serem incluídos ou de terem participação naquilo que sempre foram excluídos.

Os pobres são induzidos a acreditar que os bons cidadãos se preocupam com o seu bem-estar, de que o humanismo dentro do capitalismo é uma realidade possível e que veio para ficar, para mudar a realidade injusta e desigual, mas isso, na maioria dos casos não sai do papel, do discurso oficial. (COIMBRA, C.; LOBO, L. e NASCIMENTO, M. 2008).

Sem cair no pessimismo, diante das crescentes taxas de feminicídios, desaparecimentos de corpos e atos homofóbicos, percebe-se que a dignidade humana e, em especial os direitos humanos, como proposições éticas, têm “eficácia mais simbólica que jurídica e que é a comunidade política que garante os direitos” (MEDEIROS, 2006, p. 200).

Perceba-se também que na crise acentuada nada é gratuito nem democraticamente distribuído, pelo contrário, é na crise que mais se violam os direitos humanos e se evidencia com clareza que até o próprio direito “é um complexo social que está permeado por contradições, mas que se pretende isento delas” (SARTORI, 2010, p. 116).

O direito beneficia as posturas favoráveis àquela classe social dada como superior e não a outra qualquer, passada ou por vir, o que, na opinião de Sartori (2010, p. 116), “exige um elevado grau de manipulação e, portanto, agentes capazes de manipular, ou seja, os especialistas, os juristas dotados da racionalidade inerente às antinomias do pensamento burguês” e aos interesses das elites denominadas simbólicas.

Elites simbólicas são em sua essência elites discursivas que exercem o poder prioritariamente pela fala e pela escrita. É dessa forma que os “políticos, jornalistas,

estudiosos, juízes e empresários expressam e reproduzem suas crenças e ideologias, planos e diretrizes” (VAN DIJK, 2015, p. 32) que determinam os rumos do país.

É inegável a distância real entre direitos e discursos sobre direitos, o que na prática do discurso, não é outra coisa que o vazio do qual trata a política. No final de contas e independente de qual crise assale um país, a única certeza que se tem é que “somente na medida em que as diferenças democráticas se oponham às forças ou discursos que negam todas elas, essas diferenças serão substituíveis entre si” (MOUFFE, 1999, p. 42).

Efetivamente, igualdade e diferença não se contrapõem (SILVA, 2000), o que se opõe de fato à igualdade é a desigualdade social institucionalizada, a padronização, a uniformização, a produção em série ou a mesmice de seres humanos, defendida e construída social e culturalmente, legitimando a superioridade de uma classe, a dominante que ratifica seus critérios e valores de normalidade de forma hegemônica.

As diferenças de gênero e orientação sexual se mostram e afirmam de variadas formas. São problemáticas que nos interpelam e motivam para denunciar injustiças, preconceitos e discriminações, reivindicando acesso democrático a bens e serviços. Nessa reivindicação, mais do que igualdade, “motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros” (PIERUCCI, 1999, p. 7).

A diferença não é um atributo do sujeito, mas uma chancela que o constitui socialmente, da mesma forma que a dessemelhança entre as pessoas se determina como uma forma explícita de exclusão, porquanto ser diferente em concepção e vivência sexual ou de gênero significa na prática ser apagado e sub-representado nas diversas instâncias sociais.

Diferenças existem, são importantes e não podem ser ocultadas em uma categoria abrangente para encobrir o preconceito sexual e de gênero ou para impedir a construção de uma política baseada na diversidade e na diferença, em uma realidade social em que “o direito só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual; mas os indivíduos desiguais só podem ser medidos por uma medida sempre e quando sejam considerados sob um ponto de vista igual” (MARX, 1997, p. 232).

Ainda que “as atuais políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias” (VEIGA-NETTO e CORCINI, 2011, p. 132) é preciso se atentar para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, seja para estimular a discriminação ou para promover fins que não necessariamente representam interesses das categorias excluídas.

Uma vez que, como afirma Gomes (2010, pp. 570-571) “minorias sexuais ou de gênero têm sofrido mais do que aqueles que pertencem à grande parcela dos incluídos no mesmo mundo patriarcalista, machista, capitalista, neoliberal e globalizado”, o todo, realmente não explica as partes, pelo que se faz necessário nomear e individualizar as diferenças étnicas sexuais e de gênero, reconhecendo que cada uma exige condições diferentes das que se associam às outras.

Abordar a problematização sobre a inclusão implica em querer “abrir a caixa-preta daquilo que dizem as políticas inclusivas, com o fim de escrutiná-la por dentro, de examiná-la em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos” (VEIGA-NETTO e CORCINI, 2007, p. 951). Implica também em lembrar que no sistema capitalista “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros”, pois “uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 1995, pp. 245-246).

A imemorial abstração de igualdade formal regozija o padrão mais elementar do atual pluralismo, no sentido de ele não outorgar status favorecido a categoria ou classe, o que traz implicações radicais para gênero e sexualidade no contexto das diretrizes educacionais ao fazer acreditar que estão integrados por estar conjuntamente contidos no texto como categoria mais abrangente, quando na verdade estão sendo excluídos e ignorados na prática.

Da mesma forma que heterogeneidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade; dessemelhança pode definir a qualidade do que é distinto, mas o que distingue uma coisa de outra não é necessariamente a falta de similitude ou de equivalência de outra. Pode-se, portanto, compreender que muito frequentemente se inclui algo para excluí-lo, isso é, se pratica uma inclusão excludente (VEIGA-NETTO, 2001).

Porquanto os termos inclusão e exclusão são expressões que foram criadas para marcar algumas peculiaridades do tempo atual, como meios para “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado” (CORCINI, 2010, p. 6), se entende que:

ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem (VEIGA-NETTO e CORCINI, 2007, p. 949).

Não está demais lembrar que: “O dispositivo da sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão

sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos” (ALTMAN, 2001, p. 584) com ou sem consentimento oficial das instituições que tentam manter o controle.

Em suma, afirmar que onde há diversidade existe diferença não é a mesma coisa que registrar a existência de desigualdade alguma. Portanto, é uma falácia sem tamanho pretender que na categoria genérica, resumo de todas as singularidades, com o termo ‘diversidades’ haja espaço para as categorias (raça, classe, gênero e sexualidade) pretensamente representadas no Plano Nacional de Educação e na pauta escolar cuja autonomia está longe de se materializar.

Os discursos discriminatórios como os etnocentrismos, sexismos, homofobia ou xenofobia, dependem de uma visão global e distorcida do outro (MONTEIRO, 2015), apesar de estar disfarçada no tal álibi da classificação neutra. Como afirma Lima:

A individualidade de cada um e o conjunto dessas singularidades é o que formam a sociedade e não apenas seres biologicamente classificáveis. (...). Acredito que a definição da mudança dos cânones de uma sociedade, pode ser balizada também com a expressividade de Raul Seixas: Uma inconstante Metamorfose Ambulante! (LIMA, 2009, p. 12).

Conceitos, palavras e definições não apenas descrevem, mas também criam aquilo que enunciam e defendem, de fato há no termo gênero uma carga ideológica e reguladora, mas por ser performativo (BUTLER, 2002) é resultante de um regime que regula as diferenças cultural e socialmente impostas. Os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva e arbitrária e impossibilitam o respeito à diversidade.

Os analistas do discurso crítico assumem ou deveriam assumir uma posição explícita diante das desigualdades sociais e, pelo mesmo motivo, deveriam desejar compreender, expor e, em última instância, desafiar essa desigualdade. A premissa é admitir que preconceitos e ideologias se adquiridos em sociedade, na convivência de grupo, se transmitem aos vários membros do grupo pelo discurso (VAN DIJK, 1998).

Diante dessa realidade, há havido grande movimentação para a sexualidade sair do campo da patologia e do essencialismo para integrar a esfera dos direitos humanos, das liberdades civis e das livres escolhas (JUNQUEIRA, 2009), pois tanto a igualdade e a dignidade “são os princípios estruturantes, derivados da ideia de direitos humanos e dos direitos constitucionais fundamentais, para a construção de um direito democrático da sexualidade” (RIOS, 2006, p. 37).

Há disputa de poder no processo narrativo pelo simples fato de que: “A história é em geral contada do ponto de vista do dominador. A voz do outro – o dominado – é abafada,

silenciada. Seu eco permanece, porém nos vãos, nas fissuras do sistema, esperando a oportunidade de ser ouvida” (PROENÇA e PACHECO 2015, p. 7).

Entre as razões para focalizar o preconceito de gênero e sexualidade é que muitas pessoas alegam, com frequência, não terem nenhum tipo de prejulgamento nesse campo, mais precisamente líderes religiosos, políticos respeitáveis de partidos democráticos, jornalistas dos principais periódicos ou reputados estudiosos culpam outros, de algo que não é nato, mas aprendido “principalmente por meio do discurso público” (VAN DIJK, 2015, p. 31).

O preconceito se confirma ao longo da história da sexualidade. Na segunda metade do século XIX, por exemplo, a equipe médica possibilitou a construção da Psicanálise que, enquanto aparato discursivo, contribuiu para legitimar o dispositivo da heterossexualidade, e essa mesma escola psicanalítica surgiu em tempos pós Freudianos (SÁEZ, 2004) para proibir a admissão de homossexuais como aspirantes a psicanalistas.

Os direitos sociais possibilitam que as sociedades politicamente organizadas possam combater os excessos das desigualdades (CARVALHO, 2002), todavia, uma atitude fundamentalista e homofóbica “tem sido agenciada para manter homossexuais e Transgêneros nas margens da cidadania, em condição de desigualdade em direitos civis em comparação com heterossexuais” (NAMINE & NATIVIDADE, 2017, p. 286).

O preconceito e a desigualdade sexual revelam que o gênero é a transformação cultural de uma polisssexualidade biológica em uma heterossexualidade culturalmente imposta. Essa heterossexualidade desdobra identidades de gênero discretas e hierarquizadas para atingir seu objetivo, pelo que a ruptura do caráter obrigatório da heterossexualidade implica o corolário de discriminação do próprio gênero (BUTLER, 2002).

No âmbito das relações estabelecidas entre os sexos sob a visão do patriarcado (e do capitalismo com intensidade ainda maior), é o homem, de preferência branco e rico quem tem efetivamente privilégios e desenvolve interesses muito nítidos na perpetuação de tal ordem não só em relação à mulher e sim em relação às travestis, transexuais, Transgêneros e todas as categorias que tenham sido submetidas cultural e socialmente à sua supremacia.

A supremacia masculina se reflete nos cenários ideológica e politicamente polarizados e nas polêmicas manifestações advindos de setores mais conservadores, no descontentamento e aberta oposição às questões sexuais e de gênero, confirmando o quanto “a sexualidade é o ponto de apoio da desigualdade de gênero” (SAFFIOTI, 1995, p. 20).

A forte dominação androcêntrica no Brasil contribui para o, nada honroso, quinto lugar que ocupa em nível mundial na incidência de feminicídios: Brasil tem uma taxa de 4,8 na prática desse crime e: Só perde para El Salvador (8,9), Colômbia (6,3), Guatemala (6,2) e

Rússia (5,3). Ademais, entre 2016 e 2017 foi onde mais pessoas Transgêneros morreram no mundo (Anistia Internacional/Informe, 2016/17) ²⁷.

A naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sexuais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a superioridade dos homens, assim como dos brancos, dos heterossexuais, dos ricos (SAFFIOTI, 1987). Essa supremacia sexual e de gênero é uma construção conveniente para legitimar abusos reproduzidos de geração em geração.

A sexualidade, atravessada pelas condições materiais está sob o controle ideológico, científico e político. Em termos gerais, ambos “homens e mulheres são classificados pelo gênero e separados em duas categorias: uma dominante, outra dominada, obedecendo aos requisitos impostos pela heterossexualidade” (SAFFIOTI, 1995, p. 20), engendrada pelo patriarcalismo e pela visão colonial para manter seu poder.

Afirma-se, portanto que são inexoráveis a identificação da “natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares, situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1990, pp. 16-17). A burguesa patriarcal tem tendência de dar tons de cientificidade à construção ideológica das sexualidades e dos gêneros, ela gosta de atribuir como características masculinas:

a iniciativa, o trato pelo poder, a capacidade gerencial, a agressividade. Da mesma forma as características femininas ficam no campo da afetividade, a emocionalidade, a aptidão para a criação das crianças, e por aí se vai tecendo o tapete ideológico. (IACI, 2014, p, 138).

Questionar paradigmas sexuais e de gênero é tão complicado como desconstruir o velho conceito de igualdade formal que “satisfaz o critério mais fundamental do novo pluralismo, ou seja, ele não atribui status privilegiado a classe” (WOOD, 2003, p. 222).

O fato de alguns termos estarem ou não contidos no texto oficial que determina as diretrizes nacionais de educação não garante a inclusão social das categorias representadas. Por outro lado, quando em um texto oficial como o PNE se pretende representar em um só termo todas as outras variantes se deve afirmar que:

algumas diferenças importantes estão sendo ocultadas numa categoria abrangente que se propõe a cobrir fenômenos sociais muito diferentes, como classe, gênero, sexualidade ou etnicidade. No mínimo, a igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam à igualdade sexual ou racial (WOOD, 2003, p. 221).

²⁷ Disponível em: https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2017/02/AIR2017_ONLINE-v.2-2.pdf. Acesso em 21/09/2017.

Para os que vivem fora do padrão normativo heterossexual, ser coerentes à própria identidade significa se preparar para estados de choque, medo, precariedade e indignação permanentes; emoções todas que o Estado administra desde uma soberania calculada²⁸ que impede a igualdade e a democracia tão pregoadas nos palanques eleitorais.

Discursos moralistas e preconceituosos “buscam delimitar o Estado como espaço masculino e heterossexual, portanto refratário às demandas de emancipação feminina e de expansão de direitos e cidadania àqueles e àquelas que consideram ameaçar sua concepção de mundo tradicional” (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p. 741).

Trata-se de uma gramática política que, convenientemente, “se insere na ambivalência histórica do catolicismo entre uma afinidade com a esquerda em matérias econômicas e maior proximidade com a direita no que se refere à moral” (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p. 728).

Ao dizer que a abolição da desigualdade representaria por definição o fim do capitalismo (Wood, 2003) entende dizer que a emancipação humana é atravessada pela necessidade de superação desse sistema e, “portanto, do patriarcado, que constitui e expressa a manutenção e reprodução da exploração-dominação masculina” (OLIVO, 2015, p. 14).

A compreensão das relações sociais desiguais entre os sexos e a manutenção da exploração-dominação masculina expressa pela ordem patriarcal requerem uma análise crítica que permita compreender como essa exploração e dominação masculina se sustenta nos marcos do capitalismo (OLIVO, 2015).

Em nível geral não se incentiva na pesquisa a busca pela igualdade social e muito menos se ensina a refletir nas implicações políticas de tamanha tarefa ou sequer compreender o significado da terminologia envolvida, ignorando entre outras coisas que:

“Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice” (CANDAUI, 2005, p. 19).

Preconceitos socialmente partilhados são produção e reprodução que se dá “de forma conjunta e colaborativa, pelos coletivos dos membros da sociedade por meio de discursos

²⁸ O termo “soberania calculada, cunhou-se a Aihwa Ong, quem o define como a forma em que os governos neoliberais manejam diferencialmente suas populações, criando uma diversidade de zonas, entre elas algumas conduzidas sob regimes de exceção. Disponível em: <http://horizontal.mx/dos-imagenes-implosion-social-y-violencia-de-la-transparencia/#sthash.T1XFOyBg.dpuf>. Acesso em: 13/08/2017.

institucionais do campo da política, das mídias, da educação, do ensino e dos negócios” (VAN DIJK, 2015, p. 32) como colaboração na política de higienização do Estado.

Os preconceitos prevaletentes dos grupos dominantes podem se expressar através do discurso dos pais durante o estágio de socialização das crianças, através de livros infantis, textos escolares, notícias e propagandas em jornais e televisão, debates parlamentares, propaganda política e discursos acadêmicos, entre muitos outros tipos de discursos (VAN DIJK, 2000, p. 241) ²⁹ (tradução livre).

Em uma sociedade em que “sistematicamente o sujeito social tem sido focalizado com base no apagamento de suas marcas sócio históricas que o fragmentam como homens, mulheres, heterossexuais, homossexuais, negros, brancos, pobres, ricos etc.” (MOITA-LOPES, 2009, p. 36), devem-se identificar os interesses de classe que definem os rumos das lutas sociais para resistir à obliteração das subjetividades.

Os interesses de classe definem a importância das reivindicações sociais e fazem com que os movimentos e manifestações esporádicas de descontentamento social, em muitas ocasiões se esgotem “na ênfase de suas próprias particularidades e pluralidades da sociedade civil, entendida como espaço de associações livres, heterogêneas que lutam contra a opressão do Estado” (ANDRADE, 2017, pp. 101-102).

Escutar o apelo global começa pelo comprometimento local com a educação para a diversidade, pois como lembra o educador pernambucano:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 38).

A busca por igualdade supera reducionismos como gênero e sexualidades, ou quaisquer outros simplismos que, como único foco de atenção, ou como eixo de diferenciação fazem perder de vista formas múltiplas de iniquidade que apagam “as experiências de pessoas que são marginalizadas de várias maneiras, e posicionam a branquitude como uma norma não reconhecida e não problematizada” (SCOTT-DIXON, 2009, 37).

²⁹ Texto original: “Los prejuicios prevaletentes de los grupos dominantes pueden expresarse mediante el habla de los padres durante la etapa de socialización de los hijos, por medio de los libros infantiles, los textos escolares, las noticias y los anuncios publicitarios en los periódicos y la televisión, los debates parlamentarios, la propaganda política y los discursos académicos, entre otros muchos tipos de discursos” (VAN DIJK, 2000, p. 241).

Assuntos relativos a sexo e gênero para não entrarem no afunilado olhar do reducionismo analítico precisam ser abordados e compreendidos a partir de realidades pulsantes e desafiadoras de abrangência global como a questão da limpeza étnica, brutal e sofisticada. Em outras palavras, precisamos fugir das identidades nacionais e particulares pelo compromisso com o todo fragmentado que nos interpela continuamente.

4. DISCURSO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O terceiro capítulo dá ênfase às estratégias da retórica do discurso político e às funções do discurso pedagógico, faz um breve histórico sobre a influência do pensamento pós-estruturalista em matéria educacional, analisando os argumentos idealizadores de um modelo preferencial de família que interfere na autonomia da educação.

4.1. Características do discurso político

Sendo a linguagem “importante palco de intervenção política onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16) os analistas precisam conhecer as funções e estratégias dessa linguagem.

Os grupos sociais têm estruturas cognitivas e discursivas polarizadas entre um NÓS e um ELES, entre endogrupos (grupos internos) e exogrupos (grupos externos), envolvem a representação partilhada de identidades, objetivos, normas sociais e valores, recursos e interesses discursivos (VAN DIJK, 2015).

As estratégias do discurso político servem para expressar informação positiva sobre nós, mas enfatizar informação negativa sobre eles; suprimir informação positiva sobre eles, mas desenfatar informação negativa sobre nós (VAN DIJK, 2003), sinalizando dessa forma o antagonismo NÓS vs. ELES desse tipo de discurso.

Para “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”. (RAJAGOPALAN, 2007, p. 18). Para tanto, é exigido um mínimo de elementos ao analista crítico, como por exemplo, saber que não há uma única e sim várias formas de organização do discurso, entre as quais aquela forma que representa o discurso científico, religioso, político, amoroso e mediático.

Cada um desses grandes discursos pode ser subdividido em muitos outros discursos com características próprias para seu adequado funcionamento e descrição. A seguir são pontuadas brevemente algumas características dos discursos que interessam a esta pesquisa: o científico, o político e o religioso.

O discurso científico tende, em termos gerais, a esconder o sujeito e, ao escondê-lo, de alguma forma o transforma em um personagem anônimo; assim sendo, o poder do sujeito no

discurso científico não consiste em outra coisa que no seu lugar de esconderijo, de perpetuação e justificação de interesses.

Ao esconder-se o cientista “dá ao seu discurso um tom de objetividade. Esta é uma característica diferencial do discurso científico, se comparada com o discurso político, literário, mediático e até o religioso” (PINTO, 2006, p. 84). O discurso religioso se justifica, fortalece e perpetua por meio da dimensão dogmática, alheia a quaisquer racionalismos.

Quanto ao discurso político, este é a repetida tentativa de fixar sentidos em um determinado cenário de competição, e nesse campo as estratégias parecem se multiplicar, entre outros motivos, porque mudam os desafios e os sentidos dos termos, dando lugar a uma disputa sobre o significado do que seja esquerda, direita, revolução, reforma, etc., pois:

Quando analisamos o discurso político, verifica-se que esta é uma tentativa de fixar sentidos, que têm a urgência como condição e durante as campanhas eleitorais esta urgência é ainda mais fácil de ser verificada (PINTO, 2006, p. 80).

O discurso político, como outros discursos, luta para sobreviver através de estratégias. Uma das características mais fundamentais para sua sobrevivência é que deve impor seu discurso como verdade absoluta ainda que seja uma das tarefas mais difíceis de conseguir. O discurso político lida com uma verdade que se encontra em contínuo estado de ameaça, justamente por se obrigar a um jogo de inúmeras significações.

Não há necessidade de ser analista de discurso ou estudioso de ciência política para entender que, paradoxalmente, o discurso político é dinâmico e frágil pelo fato de facilmente exibir sua condição provisória e sua cotidiana desconstrução no sentido de sua construção ser possível só por meio da desconstrução do outro, o seu oponente (PINTO, 2006).

Desde o ponto de vista analítico se diz que as estratégias políticas discursivas “permitem relacionar os usos da linguagem com a intencionalidade na ação política e dão uma pista sobre a forma que tomam os processos históricos e políticos na voz dos seus governantes e governados” (BOLIVAR, 2010, p. 348)³⁰ (tradução minha).

Há espaços privilegiados de produção e circulação do discurso político e estes são reservados aos espaços legislativos federais, aos estaduais e municipais, ao executivo e em especial a fala do presidente da república, dos governadores de estado e dos prefeitos (PINTO, 2006), mas esse privilégio é partilhado com instâncias como o judiciário.

³⁰ Texto original: “permiten relacionar los usos del lenguaje con la intencionalidad en la acción política y dan una pista sobre la forma que toman los procesos histórico-políticos en la voz de sus gobernantes y gobernados” (BOLIVAR, 2010, p. 348).

Resulta claro que “os políticos e os meios de comunicação manipulam os modelos mentais e atitudes dos cidadãos quando eles apresentam uma imagem enviesada da sociedade, nos interesses de grupos dominantes, e contra os interesses da sociedade civil” (VAN DIJK, 2011b, p. 4), assim como nos discursos de antagonismo entre os oponentes.

A noção de antagonismo ocupa um lugar privilegiado no âmbito da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), eles entendem que a construção hegemônica no discurso político está marcada pelo corte antagônico, já que cada uma das partes envolvidas, uma vez que constrói um discurso, tem de imediato contrário uma retórica em cima da ideia do combate ao assunto debatido que se expressa linguisticamente.

Efetivamente, a linguagem se relaciona com um importante campo político onde o que está em jogo é o poder, ou, mais ainda, uma rede de poderes (WITTIG, 2010), a qual exige que o caráter moral do político e do orador em geral, o seu ethos, deve ser entendido “não como as qualidades que este tem de fato, mas como as exibidas enquanto profere o seu discurso, destinadas a impressionar favoravelmente quem o ouve” (FERREIRA, 2015, p. 57).

Consequentemente, todo líder político busca ser reconhecido, apreciado e autorizado, motivo pelo qual, na base do seu discurso, eminentemente político se encontram as estratégias de legitimação e de deslegitimação que consistem em:

defender o valor da proposta própria e de desestimar a alheia mediante uma variada gama de estratégias relacionadas, entre as quais é fácil reconhecer a coerção, a resistência, a oposição, o protesto e o encobrimento (CHILTON e SCHÄFFNER, 2000, pp. 304-305) ³¹ (tradução minha).

Ao dizer que as estratégias discursivas “se expressam linguisticamente na seleção de tópicos particulares, no léxico, nas formas de argumentar, em uma retórica característica e se diferenciam entre si pelo grau de mudança no status quo que os políticos e cidadãos estão dispostos a aceitar” (BOLÍVAR, 2010, p. 349) ³² (tradução minha), se confere às mesmas um caráter subjetivo condicionado às peculiaridades da liderança política.

No discurso político se marcam as diferenças entre grupos antagônicos e se movem dentro do que tem sido chamado de quadrante ideológico que, vem do fato de o discurso ser

³¹ Texto original: “Todo líder político busca ser legitimado, vale decir reconocido, autorizado y apreciado. Por ello, en la base del discurso político se encuentran las estrategias de legitimación y de deslegitimación. Se trata de defender el valor de la propuesta propia y de desestimar la ajena mediante una variada gama de estrategias relacionadas, entre las cuales es fácil reconocer la coerción, la resistencia, la oposición, la protesta y el encubrimiento” (CHILTON & SCHÄFFNER, 2000, pp. 304-305).

³² Texto original: “it is linguistically expressed in the selection of particular topics in the lexicon, in the ways of arguing in a characteristic rhetoric and differ from each other by the degree of change in the status quo that politicians and citizens are willing to accept” (BOLIVAR, 2010, p. 349).

integrado por “quatro grandes estratégias discursivas que permitem explicar como funciona a comunicação ideológica com respeito à expressão ou supressão de informação em benefício de quem fala ou escreve” (BOLÍVAR, 2010, p. 348)³³ (tradução minha).

No discurso político, cada estratégia tem uma função específica: a construtiva convida à construção de um ‘nós’ de gente solidária e unida; a de perpetuação convida à continuidade, enfrentando qualquer obstáculo que ameace a estabilidade nacional; a de transformação dá novos significados a um sistema relativamente estável e a de dismantelamento e destruição serve para demolir a identidade nacional ou qualquer tipo de identidade (BOLIVAR, 2010).

O discurso político é o discurso por excelência do sujeito, sendo que “seu local de enunciação é a luta política, seu objetivo é vencer a luta através do jogo da desconstrução e reconstrução de significados, interpelando através da construção articulada de uma visão de mundo” (PINTO, 1989, pp. 51-52). Para tanto se faz necessário deixar claro que:

enquanto a liderança política pode se fundamentar numa coincidência conjuntural de interesses na qual os setores participantes retém sua identidade separada, a liderança moral e intelectual requer que um conjunto de “ideias” e “valores” seja compartilhado por uma série de setores – ou, para usar nossa terminologia, que certas posições de sujeito atravessem diversos segmentos de classe. (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 131).

No sistema político de governo, ser ‘homem de bem’ exige abertura para a diversidade, portanto o político deve saber escutar os outros, os que pertencem a grupos diferentes, proporcionando-lhes proteção e possibilidades seguras de liberdade de expressão, mas os interlocutores do debate político parecem estar em um campo de batalha criando situações de ganhar ou perder (LAKOFF e JOHNSON, 1980) pouco se importando com somar forças para o bem comum.

O campo político é um lugar de concorrência pelo poder e pelo monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte ou da totalidade, o porta-voz se apropria não só da palavra do grupo, “na maioria dos casos, do seu silêncio, mas também da força desse mesmo grupo, para cuja produção ele contribui ao prestar-lhe uma palavra reconhecida como legítima no campo político” (BOURDIEU, 2005, p. 185).

Os termos poder e controle presentes no discurso fazem referência à autoridade que, no discurso político, muitas vezes, parecem carecer de consistência moral e coerência, essa autoridade “não repousa mais na tradição, mas na lei, como fruto da ação do homem, regida

³³ Texto original: “four great discursive strategies that allow explaining how ideological communication works with respect to the expression or suppression of information for the benefit of those who speak or write” (BOLIVAR, 2010, p. 348).

pelo discurso elaborado, argumentado e persuasivo” (PAGOTTO-EUZEPIO, 2010, p. 199), discurso muitas vezes esvaziado de sentido e lógica, portanto ambíguo.

A própria ambiguidade da luta política entendida pelo combate por ideias e ideais e ao mesmo tempo, quer se queira quer não, por privilégios, está na origem da contradição que faz cerco a todos os empreendimentos dos poderes ordenados com vista à subversão da ordem estabelecida (BOURDIEU, 2005).

Contestar e resistir aos condicionamentos construídos secularmente implica em admitir a inevitável vivência da polarização, do antagonismo ideológico. Essa experiência “precisa com frequência ser baseada em uma análise social em termos de poder, abuso de poder, dominação e resistência, inclusive dos grupos que têm acesso ao discurso público, tal como o da política, da mídia ou da educação” (VAN DIJK, 2015b, p. 58).

O discurso político fica restrito às atitudes de defensiva e de ataque, pois a maioria dos seus argumentos se apoia em estereótipos positivos e negativos, no uso de neologismos e adjetivos duvidosos de conflito “entendido como uma espécie de choque em que duas forças antagonistas entram em contato e procuram se expulsar reciprocamente” (AMOSSY, 2014, p. 55)³⁴ (tradução minha); se faz uso de uma linguagem enigmática, prioritariamente subjetiva, feita de chavões e eufemismos, buscando, acima de tudo, a reação emocional do receptor.

No discurso político, especialmente no campo eleitoral, por acreditar que o eleitor pouco entende de neologismos e de eufemismos, se abusa da linguagem à qual o eleitor sucumbe, “reage emocionalmente, acredita, pela economia cognitiva, submete-se à autoridade que reconhece no líder, cala sua ignorância em uma espiral de silêncio” (GUERVÓS, 2011, p. 23)³⁵ (tradução minha) sem saber muitas vezes como interpretar o que ouve.

No processo discursivo político a maioria das vezes só se busca conseguir adesão e apoio às decisões tomadas de forma prévia e unilateral, recorrendo a uma lógica perversa denominada lógica do depredador, que se baseia em alternativas simples, ou melhor, simplistas de branco ou preto, bem ou mal, que em nada elevam a dignidade humana.

A retórica não é aplicável a todos os discursos, mas somente àqueles que visam persuadir, ou que, de qualquer modo, representam um interessante leque de possibilidades. Quanto à racionalidade argumentativa, esta “implica que os participantes em um discurso

³⁴ Texto original: “compris comme une sorte de choc dans lequel deux forces antagonistes entrent en contact et cherchent à s'expulser” (AMOSSY, 2014, p. 55).

³⁵ Texto original: “pero reacciona emotivamente, cree, por economía cognitiva, se somete a la autoridad que reconoce en el líder, calla su ignorancia en una espiral de silencio. Aquí está el poder del discurso político” (GUERVÓS, 2011, p. 23).

estão abertos a serem persuadidos pelo melhor argumento e que as relações de poder e hierarquias sociais recuam no plano de fundo” (RISSE, 2000, p.7) ³⁶ (tradução minha), portanto:

Onde a racionalidade argumentativa prevalece os atores não procuram maximizar ou satisfazer os seus interesses e preferências, mas desafiar e justificar as reivindicações de validade inerentes a eles (RISSE, 2000, p.7) ³⁷ (tradução minha).

Na comum utilização de argumentos de cunho emocional no discurso político, as emoções são variadas, as de medo conseguem cativar e persuadir os eleitores para que, pelo voto façam acontecer a justiça social. Ao alertar sobre os perigos de uma vitória adversária se o votante não remediar, o político faz recair sobre ele a responsabilidade do fracasso eleitoral.

Nem todos os discursos políticos fazem uso das emoções e parece haver uma predominância eurocêntrica na ideia de evita-las no discurso político porque “na medida em que a persuasão se associa ao discurso racional é interpretada como aquele fator civilizador que consegue elevar o homem por cima de um estado selvagem no qual imperam só a violência e a barbárie” (VALLEJO, 2001, p.1) ³⁸ (tradução minha).

A retórica antiga ensina o que são as estratégias lógicas do discurso nas suas mais diversas formulações, levando a refletir sobre o texto e o discurso, na sua forma, na sua função argumentativa de persuasão, de expressão e expressividade oratória, no modo de interpretá-lo e lhe fazer crítica literária (EIRE, 2003).

A função da retórica consiste “em tratar das questões sobre as quais deliberamos e para as quais não dispomos de artes específicas, e isto perante um auditório incapaz de ver muitas coisas ao mesmo tempo ou de seguir uma longa cadeia de raciocínios” (ARISTÓTELES, 2010, p. 99). Assim sendo, a retórica é:

um saber interdisciplinar no sentido pleno da palavra, na medida em que se afirmou como arte de pensar e arte de comunicar persuasivamente o pensamento. Ao ocupar-se do que é político, social e pragmático, a retórica reconhece e afirma o

³⁶ Texto original: “implies that the participants in a discourse are open to being persuaded by the better argument and that relationship of power and social hierarchies recede in the background” (RISSE, 2000, p. 7).

³⁷ Texto original: “Where argumentative rationality prevails, actors do not seek to maximize or to satisfy their given interests and preferences, but to challenge and to justify the validity claims inherent in them” (RISSE, 2000, p. 7).

³⁸ Texto original: “En la medida en que la persuasión va asociada al discurso racional es interpretada como aquel factor civilizador que consigue elevar al hombre por encima de un estado salvaje en el que imperan sólo la violencia y la barbarie” (VALLEJO, 2001, p.1).

benefício de uma educação interdisciplinar que tem por objeto formar hábeis estadistas e oradores (JÚNIOR, 2015, p. 30).

Há quem diga que a retórica não está confinada ao discurso político, mas que pode estar e de fato “está presente em todo o ato de comunicação (...), uma vez que praticamente tudo o que dizemos ou escrevemos tem implicações de caráter persuasivo ou de influenciar” (JÚNIOR, 2015, p. 21). Influencia-se a maneira de ver, discutir ou resolver algo que divide opiniões e sentimentos. A retórica é, portanto, “a negociação da diferença entre indivíduos sobre uma dada questão” (MEYER, 2010, p.10).

O que acabamos de dizer significa que as diferenças e os problemas se relacionam com a linguagem, à qual cabe vocacionalmente traduzir o que constitui algum tipo de problema. De fato, sem levantar alguma questão, “os interlocutores nem sequer fariam um com o outro, e se tudo levantasse problema também não haveria ensejo para quebrar o silêncio” (GOMES, 2015, p. 93).

A retórica, de alguma forma, está sempre associada a um desejo de produzir a verdade, ou de pelo menos produzir uma crença na validade dos argumentos utilizados para isso se faz uso da persuasão. Pode-se dizer que o que procura a retórica é, em última análise, o outro, o diferente de si, o que completa, já que “o que verdadeiramente está em jogo em toda a disposição retórica é a possibilidade – sonhada, querida ou criada– de poder aceder ao outro, ao distinto de si mesmo” (GOMES, 2015, p. 37).

Entende-se, desse modo que o orador e o auditório negociam a sua diferença, ou a sua distância, comunicando-a um ao outro. Os analistas do discurso enfatizam que para explicar plenamente o registro formal, a retórica persuasiva ou as dimensões políticas do discurso “não só precisamos descrevê-los por direito próprio, como também descrevê-los em relação, por exemplo, às restrições institucionais” (VAN DIJK, 2009, p. 160) ³⁹ (tradução minha) sejam estas de cunho governamental ou não.

A retórica, pensada à luz da ACD, em particular na argumentação pedagógica e política, como é especialmente o caso nos discursos sobre gênero e sexualidade do PNE, é uma arte estratégica. É uma ciência dos problemas, não só um método de descrição dos mesmos, mas “também do seu desenlace vitorioso” (GOMES, 2015, p. 113).

Os estados que ganham o status de grandes poderes usam um tipo específico de retórica, independentemente dos tempos, dos sistemas políticos e da cultura subjacente. Sendo assim “a retórica das grandes potências é a principal ferramenta para legitimar sua autoridade

³⁹ Texto original: “we not only need to describe these in their own right, but also to describe these in relation to, for instance, the institutional constraints” (VAN DIJK, 2009, p. 160).

na ordem mundial” (ZALESKA, 2012, p. 12) ⁴⁰ (tradução minha). Essa retórica que lhes concede ou legitima autoridade mundialmente reconhecida, é fundamental para a realização dos seus objetivos tanto políticos como econômicos.

Ao enfatizar a importância da retórica no discurso político, se afirma que “os critérios que são comumente usados ao abordar a retórica e a política se enquadram em três categorias principais, muitas vezes combinadas: o modo de falar, a fonte e o tema” (ZALESKA, 2012, p. 2) ⁴¹ (tradução minha).

Os discursos que buscam atingir por meio da persuasão são o pleito advocatício, a alocução política, o sermão, o folheto, o cartaz de publicidade, o panfleto, a fábula, a petição, o ensaio, o tratado de filosofia, de teologia ou de ciências humanas (REBOUL, 2004).

Reboul (2004, p. 15) afirma que em retórica a razão e os sentimentos são inseparáveis e que “a retórica diz respeito ao discurso persuasivo, ou ao que um discurso tem de persuasivo” (REBOUL, 2004 p. 15). Sobre a retórica o autor afirma que:

só é exercida em situações de incerteza e conflito, em que a verdade não é dada e talvez jamais seja alcançada senão sob a forma de verossimilhança, sendo preciso levar a sério o na aparência, como verossímil que faz as vezes de uma evidência sempre inapreensível. (REBOUL, 2004, pp. 39-40).

Na sistematização dos estudos sobre os meios de persuasão, são atribuídos a Aristóteles quatro dimensões argumentativas, quais sejam a demonstração, a retórica, a sofisticação e a dialética (MENEZES, 2004).

Para o político, a retórica é o seu objeto de comunicação preferencial, o seu sucesso na hora de argumentar para alcançar de forma eficaz o seu auditório e os seus objetivos depende do seu aperfeiçoamento nessa área. Cabe à retórica a tarefa de manter viva a própria verdade, pois “tanto a verdade quanto a realidade, necessita sempre de um dispositivo que possibilite dar voz ao que tem um caráter mudo, ao que ainda está por conhecer, ao que entra na totalidade, mas o faz em forma de ausência” (GOMES, 2015, p. 49).

Há normalmente no discurso político uma inflação retórica que tem um efeito desresponsabilizador, no sentido de que “o verbo substitui a ação e nos conforta no sentimento de que estamos tentando fazer alguma coisa” (NÓVOA, 1999, p. 13), em outras

⁴⁰Texto original: “The states which gain the status of great powers use a specific kind of rhetoric, regardless of the times, political systems and underlying culture. The rhetoric of great powers is the main tool to legitimize their authority in the world order” (ZALESKA, 2012, p. 12).

⁴¹ Texto original: “rhetoricians, discourse analysts and linguists are interested in what counts as politics in current communicative practices. The criteria that are commonly used while addressing rhetoric and/in/of politics fall into three main categories, often combined: the way of speaking, the source, and the theme” (ZALESKA, 2012, p. 2).

palavras, o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas, evidenciando ambiguidades permanentes, intransponíveis e evidentes.

O povo, muitas vezes condenado a continuar mendigando e agradecendo que o levem em conta, não percebe que a retórica populista fecha o ciclo que lhe permite ser anulado discursivamente (MADRIZ, 2002). “Desvenda-se então a grã contradição entre um discurso que supostamente favorece ao povo, mas que, ao longo prazo, se converte em seu maior inimigo” (BOLIVAR, 2009, p. 235).

A importância da linguagem como interesse no jogo político não é uma descoberta recente, culturas antigas, como a grega, sabiam que o sucesso político é diretamente proporcional ao domínio da retórica. Para Isócrates, por exemplo, a retórica é fonte de inspiração de todos os saberes, já que esta influi no ensino de “todas as formas de discurso em que a mente humana se expressa” (WAGNER, 1965, p. 183).

O líder político deve saber aproveitar a força da linguagem e todo um arsenal de recursos endereçados à persuasão do auditório (EIRE e GUERVÓS, 2000) e entender que a retórica “É uma ciência dos conflitos, não só um método de descrição do conflito, mas também do seu desenlace vitorioso” (GOMES, 2015, p. 113).

O conflito entre o sistema mediático e o sistema político reside no fato de os meios de comunicação estarem cada vez mais submetidos à lógica da venda das audiências às agências de publicidade e de marketing, a cujos ditames os partidos e candidatos acabam também por se submeter (CARVALHO, 2002).

Sobre a importância da argumentação no discurso Soares (1995) afirma que são duas formas de linguagem política que devem ser consideradas expressões de dois processos retóricos gerais, que atuam conjuntamente, mas que se funda em princípios de naturezas distintas: persuasão e sedução.

Enquanto a persuasão serve para obter o convencimento da audiência através de argumentos racionais, nomeadamente através da apresentação detalhada do programa do candidato; a sedução opera num cenário de espetáculo, todo criado artificialmente, onde o político é o protagonista (FERREIRA, 2015).

Todo indica que a maioria dos autores contemporâneos postula uma posição intermediária, a interligação recíproca entre os campos da política e da comunicação e entende que a comunicação tornou a retórica política mais compreensiva e sedutora, sem deixar de ser simultaneamente persuasiva e racional.

O discurso político tem estratégias discursivas próprias, entre as quais as relacionadas com os afetos. E suas características principais são as seguintes:

a. O legado da tradição populista (caudilhismo, personalismo, autoritarismo). b. A estratégia militar (intensificação do ataque, retirada ou mitigação, ataque por surpresa). c. O exacerbado uso da vinculação afetiva positiva e negativa (amor e ódio). d. A desestabilização emocional do oponente (para irritá-lo, exasperá-lo, paralisá-lo). e. A promessa eterna de uma vida melhor a um povo cujo principal ato pragmático é a petição (BOLIVAR, 2010, p. 350) (tradução minha).

Os líderes políticos populistas baseiam sua argumentação nas promessas relacionadas com o bem-estar econômico, ao mesmo tempo em que usam uma retórica com a qual movem as paixões e comovem com a paixão que eles mesmos têm em chegar ao poder e mantê-lo.

As afetividades e as emoções “se convertem em objetos de estudo muito relevantes no discurso político, particularmente no discurso populista que recorre com maior frequência à força da linguagem dos afetos” (BOLIVAR, 2015, p. 143). Nesse discurso a interação é complexa porque a rede de comunicação inclui atores políticos, cidadãos e os meios que se encarregam de reportar e avaliar a interação.

Nesse tipo de interação “os eixos de avaliação afetiva assumem grande importância os imaginários (representações) das pessoas que se comunicam em um mesmo contexto social e cultural” (BOLIVAR, 2015, p. 144). O que caracteriza as fórmulas do discurso retórico dos afetos é que o povo é considerado um “conjunto social homogêneo e como depositário exclusivo de valores positivos específicos permanentes, é fonte principal de inspiração e objeto constante de referências” (BOBBIO; MATTEUCCI e PASQUINO, 2000, p. 1247).

Pode-se dizer que a dimensão retórica afetiva está presente nos discursos que objetivam convencer os ouvintes sobre algo que transcende a razão e que precisa ser defendido, e conquistado a qualquer custo, mas sabendo que o discurso não é neutro nem apolítico e que “todo olhar é um olhar a partir de algum lugar sócio historicamente marcado, e como tal atravessado por conotações ideológicas” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 19), nós, analistas do Discurso Crítico nos posicionamos energicamente dizendo que:

Quando tratamos de política é preciso mencionar que só existe movimento político porque há antagonismos, há um inimigo comum que representa não uma contradição lógica nem mesmo uma oposição real, mas relações antagônicas que sustentam a existência da política (PARZIANELLO, 2015, p. 5).

A política está presente em todas as instituições e governos fazendo uso da retórica da afetividade e de moralismos como ferramentas de convencimento sobre a ideia ou proposta central de seu discurso. Sobre o que é normal se diz que:

é o efeito obtido pela execução do projeto normativo, é a norma manifestada no fato. Do ponto de vista do fato há, portanto,

uma relação de exclusão entre o normal e o anormal. Esta negação, porém, está subordinada à operação de negação, à correção reclamada pela anormalidade (MENDONÇA e NOBRE, 2009, p. 10).

Precisa que a elite governante tenha desejo de atuar politicamente e não só deseje se beneficiar com essa atuação política por sua escassez de coerência entre teoria e prática, pois o discurso político está longe da efetivação dos Direitos Fundamentais no Brasil e da “sua tutela a partir do Princípio da Igualdade que veda qualquer forma de discriminação em face de cor, sexo, orientação sexual etc.” (FONTANELLA, 2006, p. 17). A linguagem se encontra:

indissociavelmente unida tanto à capacidade positiva de compreender e interpretar a realidade como à negativa de controlar ou manipular as mentes e as sociedades, este último se dá por duas vias complementares, a saber, confundindo o pensamento e distorcendo a informação presente e o passado histórico. (BELTRÁN, 2000, p. 104)⁴² (tradução minha).

Utilizam-se mecanismos de controle ao induzir ou conduzir alguém a realizar algo. Privilegiam-se as “formas comunicativas ou simbólicas de manipulação como forma de interação, tais como a dos políticos ou da mídia manipulando os eleitores ou leitores através de alguma espécie de influência discursiva” (VAN DIJK, 2006, p. 17).

A atividade política, sendo realizada publicamente por pessoas livres para articular e organizar seus interesses concorrentes realiza uma missão civilizadora. O termo missão civilizadora abre espaço para várias interpretações, entre as quais a ação definidora de parâmetros hegemônicos que unifiquem ou enquadrem várias forças dissidentes no cenário global, sabendo que: “a globalização está estruturada em dominância” (HALL, 2003, p.59).

Os discursos autoritários se fazem presentes nos atos linguísticos e pragmáticos como ameaça, amedrontamento, ironia e desprezo do oponente. Em tais casos: “A coerção se expressa mediante atos de fala que controlam o acesso à palavra, que impõem temas e tópicos, que favorecem o uso da modalidade deontica (a que mostra o que deve ser) na linguagem para materializar distintos tipos de imposição” (BOLIVAR, 2010, p. 349)⁴³ (tradução minha).

Diante da prática coercitiva nos atos de fala, a ACD se torna uma prática analítica opositora e resistente, capaz de explicar que:

⁴² Texto original: “se halla indissociablemente unida tanto a la capacidad positiva de comprender e interpretar la realidad como a la negativa de controlar o manipular las mentes y las sociedades, esto último por dos vías complementarias, a saber, confundiendo el pensamiento y distorsionando la información presente y el pasado histórico” (BELTRÁN, 2000, p. 104).

⁴³ Texto original: “La coerción se expresa mediante actos de habla que controlan el acceso a la palabra, que imponen temas y tópicos, que favorecen el uso de la modalidad deontica en el lenguaje (lo que debe ser) para materializar distintos tipos de imposición” (BOLIVAR, 2010, p. 349).

A resistência, a oposição e o protesto são estratégias empregadas pelos considerados opositores e se manifestam de variadas formas (grafites, cartazes, slogans, humor, etc.). O encobrimento tem que ver com o controle quantitativo e qualitativo da informação. Impede-se que as pessoas recebam informação e se censura a informação (BOLIVAR, 2010, p. 349)⁴⁴ (tradução minha).

Observe-se que “o discurso político é um representante da comunicação persuasiva, cujos recursos linguísticos, técnicas argumentativas e estratégias psicológicas já têm muitos cabelos grisalhos”. (GUERVÓS, 2011, p.1)⁴⁵ (tradução minha). As línguas (e não a língua) e as metalinguagens “emergiram literalmente como parte do projeto colonial” (MAKONI e MEINHOF, 2006, p. 197), junto às visões eurocêntricas impostas como verdades absolutas.

Um dos aspectos mais importantes na ADC consiste em reconhecer que o ato político vai muito além do entendimento individual do analista, pois como foi dito acima, não é a partir do seu próprio nível de consciência que o analista de discurso “estabelece sua prática política; mas, significa também que esta prática se orienta precisamente a elevar o nível de consciência da classe” (MARINI, 2013, p. 164).

4.2. Discurso pedagógico e autonomia educacional

O discurso é uma prática social que integra vários tipos de estratégias relacionadas com as mudanças sociais (BOLIVAR, 2010) que podem ser reconhecidas desde uma perspectiva socio-histórica. As estratégias discursivas são consideradas “construtivas, de perpetuação e justificação, de transformação, de dismantling e destruição” (DE CILLIA, REISIGL & WODAK, 1999, pp. 160-161) (tradução minha)⁴⁶.

Ao reconhecer que o discurso “é sempre social, é conhecimento, é história e é diálogo” (BOLÍVAR, 2003, p. 12) se deduz que nenhum discurso se apresenta no vácuo, mas que seus significados se constroem na interação social, na qual o lugar de fala, o contexto e objetivo de cada interação tornam ou não relevantes os discursos que entretecem as relações de poder.

⁴⁴ Texto original: “La resistencia, la oposición y la protesta son estrategias desplegadas por quienes se consideran opositores y se manifiestan de variadas formas (grafitis, pancartas, slogans, humor, etcétera). El encubrimiento tiene que ver con el control cuantitativo y cualitativo de la información. Se impide que la gente reciba información, se censura la información” (BOLIVAR, 2010, p. 349).

⁴⁵ Texto original: “El discurso político es un representante más de un tipo de comunicación, la comunicación persuasiva, cuyos resortes lingüísticos, técnicas argumentativas, estrategias psicológicas y demás tienen ya muchas canas” (GUERVÓS, 2011, p.1).

⁴⁶ Texto original: “constructive and perpetuation of justification processing, dismantling and destruction” (De CILLIA, REISIGL e WODAK, 1999, pp. 160-161).

As histórias do patriarcado e da sociedade classista são de tal maneira, interligadas que “seria difícil imaginar a derrubada de uma sem que grandes ondas de choque se abatessem sobre a outra” (EAGLETON, 2012, p. 177); a mesma junção que explica as atitudes patriarcais elucida as normas continuamente transgredidas pela classe que as cria.

A ACD capacitada e capacitadora na interpretação desconstrutiva de problemas ou de textos, “está ou deve estar preocupada com estes dois aspectos: o discurso como instrumento de poder e controle, bem como com o discurso como instrumento da construção social da realidade” (VAN LEEUWEN, 1993, p. 193)⁴⁷ (tradução minha).

Aproximações e pertencimentos entre a Linguística Aplicada – LA e a ACD irrompem de forma indisciplinar, no sentido de ser avessas à submissão disciplinar e na ousadia de transgredir fronteiras, para pensar fora dos moldes e limites estabelecidos pela ortodoxia ou “tradição epistemológica da linguística” (MOITA LOPES, 2009, p. 34).

Pelo acima dito, pode-se dizer que: construir, desconstruir e reconstruir faz parte dos afazeres inerentes à ACD que traz à luz as intenções e os interesses por trás da fala que pretende ser resposta às reivindicações de categorias, cujos direitos não são reconhecidos.

O analista crítico do discurso, politicamente comprometido com a realidade em que se insere sua pesquisa, sabe que: “o componente social de uma teoria da ideologia trata não só das situações e interações comunicativas ou práticas sociais no nível microscópico da ordem social, mas também da estrutura e organização social complexa e de alto nível” (VAN DIJK, 2015b, p. 58), por isso pensa o local desde o global e vice-versa.

Correntes de pesquisa sobre discurso abordam assuntos que: “acima de tudo envolvem relações de legitimação de poder, correspondentes aos interesses dos mais amplos grupos sociais, diferenciando critérios e valores, assim como a necessidade de tomar decisões de grande relevância social” (ZALESKA, 2012, p. 3)⁴⁸ (tradução livre), comprometidas com certo tipo de treino ou educação que ajude a identificar os efeitos dos discursos vazios.

De extrema importância, “a escola e todo sistema de educação, por sua vez, é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que seus atores trazem consigo” (FOUCAULT, 2008, p. 45). Esses atores carregam em suas atitudes e escolhas os critérios do sistema prevalente, pelo que não surpreende ver o

⁴⁷Texto original: “Critical discourse analysis, according to van Leeuwen, is or should be concerned with both these aspects: with discourse as the instrument of power and control as well as with discourse as the instrument of the social construction of reality” (VAN LEEUWEN, 1993, p. 193).

⁴⁸ Texto original: “Mainstream research on rhetoric and/in/of politics addresses mainly issues that overtly involve power relations, legitimization, competing interests and rights of large social groups, differing criteria and values, as well as the necessity to take consequential decisions” (ZALESKA, 2012, p. 3)

quanto o espaço escolar funciona como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar ou castigar seus membros como se fosse uma fábrica disciplinadora.

É necessária uma crítica tanto à pesquisa acadêmica que, no campo educacional vem sendo paulatinamente hegemônica pelas teorias celebratórias do pós-modernismo, como à prática pedagógica que vem fazendo da escola pública brasileira “um laboratório de experiências que prescindem da razão” (RODRIGUES e ROSAS, 2015, p. 213).

Dado o processo democrático e a necessidade de incluir as temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar, há de se pensar sobre o fato que: “se o poder convive com a retórica, convive também com a educação e a convicção na existência de consciências outras que, no entanto, assumem a possibilidade de aceder umas às outras por via dessa disposição discursiva” (GOMES, 2015, p. 38).

Um dos papéis fundamentais da educação é “fazer com que cada um tome o seu destino nas próprias mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (DELORS, 2004, pp. 28-29), faz-se necessária uma visão crítica sobre o mundo e um engajamento político capaz de transformar as estruturas de poder.

Furlani (2007, p. 271) concebe a escola como o “local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito do social”, os vários ataques à escola pública, somadas à militarização das escolas como ápice do controle totalitário “estão se fortalecendo mutuamente em torno de um renovado projeto liberal-conservador” (XIMENES, 2016, p. 57) de consequências ainda inimagináveis.

Paradoxalmente, como espaço de socialização para a diversidade e para a aprendizagem, a escola contribui, muitas vezes, para vigiar, constranger e invisibilizar os indivíduos, mostrando sua falta de autonomia como transmissora de conhecimentos e elaboradora de ferramentas que impeçam a reprodução da desigualdade social (VAN DIJK, 2015). Isso poderia ser superado com maior “investimento dos/as professores/as em sua formação para aprofundar o debate com os/as alunos/as” (PARANÁ, 2010, p. 28).

Escolas, universidades como todo o sistema educacional, são para Van Dijk (2000) das instituições ideológicas mais complexas, elaboradas e socialmente penetrantes por, entre outras coisas, se envolverem ao longo de muitos anos (às vezes mais de vinte) com todos os membros da sociedade, por ser voltadas para a produção de conhecimento e aquisição de habilidades e muitas vezes como reprodutoras das ideologias dominantes.

A busca do ser humano, dada pelo entendimento de quem ele é e como se posiciona em relação ao mundo (MOITA LOPES, 2003), é o resultado das mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas desencadeadas pela sociedade e vivenciadas em comunidades locais específicas; pelo que, acrescentar estudos recentes de gênero e sexualidade no conteúdo da educação escolar constitui uma medida fundamental para a inclusão na perspectiva da diversidade e da aceitação.

Há um investimento no adestrar pessoas para a normatividade e para a normalidade nas questões sexuais e de gênero. Essa normalidade funciona como um “processo de fabricação dos sujeitos” (LOURO, 2014, p. 67). Trata-se, segundo a autora, de uma tarefa gradativa e continuada que é geralmente muito sutil, quase imperceptível, mas que tem o poder de despersonalizar os sujeitos para adequá-los ao meio e contexto do qual fazem parte, desprovidos de direitos e ignorados em sua opinião.

Como organismo de difusão ideológica dominante, a escola tem sido aliada do Estado, da igreja e da família, pelo que se faz necessário uma crítica e “constante questionamento das certezas que, com o passar o tempo, adquire a aura e a intocabilidade dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

Ao final de contas o organismo educacional como quaisquer outros institutos, cria vários tipos de políticas, entre as quais as de inclusão escolar, que, como afirmam Veiga-Netto e Corcini (2007, p. 949): “funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”, mas nem por isso as dignificam de forma igualitária ou respeitam os seus direitos. Essas políticas muitas vezes não passam do plano discursivo e costumam a materializar o que publicam.

O cenário político atual coloca à mostra os custos da opacidade de arranjos entre instituições privadas e instituições do Estado. Esses custos de opacidade comprometem a democracia ou desmascaram sua inexistência e, se manifestam através da “muita volatilidade potencial quando se trata de elaboração das políticas e indiferença insuficiente quando se trata de execução e aplicação” (BRATSIK, 2017, p. 30).

Cobra-se da escola uma educação sólida e de qualidade, que prepare sujeitos para a cidadania e aprenda o que de fato é ensinar sexualidade, por outro lado, não lhe são fornecidas ferramentas nem autonomia suficientes para mostrar, de que maneira esse dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988), se constitui ideologicamente, a partir de múltiplos discursos regularizadores sobre o sexo, para instaurar saberes e produzir verdades convenientes aos interesses de determinados setores da sociedade.

A ACD favorece a identificação da forma como os processos pedagógicos e culturais podem, ao veicular certas formas de conhecimento, mascarar as condições de produção ideológica, para continuar reproduzindo as representações de gênero e sexualidade que há muito tempo vem desacreditando a escola, que deveria ser, acima de tudo, a principal elaboradora de intelectuais de excelência ética.

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos, terminam sendo as mais discriminatórias. “Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, N., 2001, p. 86).

A educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 420) e o analista crítico do discurso deve procurar identificar a intenção objetiva escondida por debaixo da intenção declarada para decifrar mecanismos de manipulação ocultos no discurso, pois nem tudo que se diz corresponde à realidade.

Sendo propriedade privada da classe dominante, a educação não tem autonomia para definir diretrizes que modifiquem a rigidez pedagógica sobre grupos minoritários ou tidos como inadequados, o máximo que a educação faz é assimilar o pensamento dominante.

Nas questões relativas a gênero e sexualidade, o que a educação assimila na prática é o moralismo estabelecido pelo parecer preponderante, independente das teorias que camuflam os fatos. O argumento moralista dificulta a efetivação do direito democrático da diversidade (sexual, racial de classe etc.) pelo que muitas vezes, a busca pela inclusão do diferente “implica refutar discursos fundados em premissas religiosas” (RIOS, 2006, p. 95).

Impedir a alusão aos termos gênero e orientação sexual na escola significa conferir invisibilidade a tais questões. Significa valer-se do aparato estatal para impedir a superação da exclusão social e, portanto, para perpetuar a discriminação (BARROSO, 2017).

Preocupada com o tipo de discursos utilizados como ferramentas de poder e controle, a ACD busca se munir de discursos que lhe sejam favoráveis à leitura social da realidade. O faz com uma atitude consciente das artimanhas de um sistema velho que, por mais crises que crie e enfrente, sempre está disposto a se erguer e a se reconstruir.

Os ataques à educação vêm não através da argumentação racional, mas de representações em que os professores aparecem como monstros ou vampiros que abusam e corrompem crianças inocentes, tentando transformá-los em militantes ou degenerados sexuais que só pensam em sexo (PENNA, 2017), mas seria “preciso ter dados mais sólidos para

separar casos isolados de tendências e, também, para ter uma visão mais clara sobre se, onde e em quais situações o problema acontece” (RATIER, 2016, p. 31).

Por outro lado, a escola não é inocente nem vítima, pois se configura, em muitas situações, um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual:

existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Participam várias instituições pela omissão, deixando que a escola, como instituição educativa, seja um espaço de “normalização: ou seja, onde a ideia de criança ‘normal’ é construída” (PAECHTER, 2009, p. 72), essa normalidade inclui formas dicotômicas e binárias, social e culturalmente estabelecidas, sobre vivências de gênero. Paradoxalmente, dentro da escola os sujeitos marginalizados continuam necessários para circunscrever os contornos dos seus pares tidos como normais (LOURO, 2004b).

Sobre as instituições que influem na educação, não há como chegar a um consenso, pois há mais do que um entendimento a ser considerado, mas diz-se que as instituições em si mesmas, são apenas uma moldura vazia em busca de um conteúdo e que “na mudança institucional formalizada não há nenhuma garantia contra a reprodução, de uma nova forma, das contradições das velhas instituições” (MÉSZÁROS, 2006, p. 172).

Em relação a uma das instituições mais fortes como é o Estado, podemos dizer que sua tendência é antidemocrática. Isso acontece, segundo Chauí (2006) não porque o Estado é ocupado por este ou aquele grupo dirigente, mas pelo modo como o Estado pensa e investe na educação. Evidentemente o que determina os critérios do Estado em matéria educacional é o sistema capitalista, o qual, na visão de Fonseca:

desconsidera o contexto social dos educandos, bem como suas particularidades, privilegia determinadas disciplinas em detrimento de outras, dissemina um discurso falacioso, sendo que a prática é outra, não considera o ensino contínuo, dentre inúmeros fatores que compromete, sobremaneira, a prática pedagógica dos professores (FONSECA, 2012, p. 10).

Tendo sido admitida e, em muitas ocasiones estimulada na escola, a homofobia se expressa “pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (LOURO, 1999, p. 29). O discurso intolerante “é, sobretudo, um discurso de sanção aos sujeitos considerados

maus cumpridores de certos contratos sociais: de branqueamento da sociedade, de pureza da língua, de heterossexualidade e outros” (BARROS, 2015, p. 63).

Como local de regulação e vigilância dos corpos, da mesma forma que contribui para que estes se adaptem a um dos dois gêneros predeterminados pela hegemonia, a escola poderia tirar da invisibilidade as categorias não heterossexuais, contribuindo para a democratização do espaço público, o aprofundamento da reflexibilidade de uma sociedade e para a consciência que essas categorias podem ter de si mesmas.

No que se refere à educação explícita dentro da escola e da sala de aula, independente dos papéis que cada uma das partes envolvidas representa, uma coisa é certa, o educando e o educador mutuamente se formam ao longo do processo educativo, ou melhor, nos tempos atuais “já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 130).

Mudanças sociais são irreversíveis (TEIXEIRA, 2004), todavia, só será possível construí-las se conseguirmos consolidar uma educação que as aceite, as ilumine e as conduza num sentido humano, lembrando que, tornar-se humano é tornar-se individual sem deixarmos de sermos coletivos, sob a direção dos padrões culturais (GEERTZ, 1978), sistemas de significados criados historicamente; em torno dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas sem deixar que nos escravizem ou tornem insensíveis.

O compromisso político dos educadores e uma maior participação social faz parte desse processo de conscientização, pois como afirma Teixeira (1977) toda educação, deverá esforçar-se por ajudar a trazer à luz o novo estado de espírito e a nova interpretação da vida, necessária para as novas condições, novas contingências e novos progressos.

Devendo celebrar tanto as diferenças quanto reconhecer a pluralidade das formas de opressão ou dominação, a multiplicidade das lutas emancipadoras (WOOD, 2003), vemos com frequência que “as formas pelas quais a escola faz a mediação entre os discursos do privado e os discursos do público atuam para deixar intacta a visão de que as (homo) sexualidades devem ficar ocultas” (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Ao educador “cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, pp. 111-112). “Essa visão parece crucial em áreas como a Linguística Aplicada (LA), que tem como objetivo fundamental a problematização da vida social” (MOITA LOPES, 2006a, p. 102).

Tanto o livro didático como o PNE tem um papel determinante na propagação ideológica, mas o seu conteúdo é rigorosamente monitorado em nível nacional pelo MEC e

pelas secretarias de educação dos estados e municípios. Escolas e universidades são fiscalizadas pela classe média e todo mundo se curva diante do capital que tudo decide.

Como “uma utopia salvacionista, que transfigura e absolutiza o passado e uma origem. Ou uma escatologia invertida” (KÜNZLI, 1995, p.66), o fundamentalismo se atribuiu o direito de “impedir que os estabelecimentos de educação abordassem na sala de aula as questões de gênero debatidas durante a elaboração dos Planos” (PUGGINA, 2015) e é responsável pelas notificações extrajudiciais que foram entregues nas escolas para intimidar os profissionais de educação (REIS, 2017).

Continuar a trivializar a discriminação, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da educação, significa “estar mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 27). Os estudos críticos do discurso devem ser aproveitados como ferramentas para a desnaturalização da heterossexualidade, branca e rica.

Quando apontados para a polissemia das masculinidades e feminilidades que se articulam a outros marcadores sociais como classe e etnia, os estudos críticos do discurso ajudam a evidenciar a discriminação que está, em grande parte, camuflada nas instituições, entre as quais a própria escola e a família.

Como diz Ximenes (2016, p. 53) “há um conjunto de objetivos educacionais públicos que devem ser assegurados pelo poder público a despeito dos limites de compreensão e das concepções morais, políticas e religiosas das famílias”. Afinal, “as novas gerações devem ir além do que pensam suas famílias e construir um mundo melhor do que foi construído por seus ancestrais” (ABRUCIO, 2016, p. 63).

Reprimir a sexualidade pelos discursos moralistas e teológicos não é novo na história da sexualidade. Desde os tempos da Santa Inquisição, fundada na França em 1184 e instituída oficialmente em 1231 no pontificado de Gregório IX, já se interferia na vida privada e se inibiam as relações homossexuais, mas foi com Justiniano, em 533 a. C., se “passou a punir a homossexualidade com a fogueira e a castração, alegando ele que a prática homossexual não era um ato aceito por Deus” (MOREIRA, 2008, p. 14).

O aspecto chamado coerção deixa “suas marcas nos textos e na conduta das pessoas, como bem permite por de manifesto a análise do discurso” (BOLÍVAR, 2011, p. 27) (tradução livre)⁴⁹, especialmente quando se tem a impressão de que a sociedade “deve funcionar de forma a manter as classes sociais conectadas pela coerção quando o consenso não existir” (AMARAL, 2013, p. 36).

⁴⁹ Texto original: “deja efectivamente sus marcas en los textos y en la conducta de las personas, como también permite poner de manifiesto el análisis del discurso” (BOLÍVAR, 2011, p. 27).

Diante das ameaças, forma antiga de repressão, e da vigilância tão atual em relação à atividade dos professores, tentar “debater em sala de aula os problemas estruturais do Brasil, como o enfrentamento às discriminações sociais, religiosas, raciais, étnicas, de gênero e de orientação sexual será, portanto, um exercício, no mínimo, tortuoso” (CARA, 2016, p. 46).

O direito à educação e os direitos humanos “impõem barreiras contra o autoritarismo e o esvaziamento do sentido democrático das escolas públicas. Afinal, pouco restará do direito à educação se apenas a aparência lhe for preservada” (XIMENES, 2016, p. 58).

As medidas autoritárias e reações conservadoras usam a ideologia de gênero como alibi para justificar o controle sobre os corpos e as mentes, demonstrando a difícil conciliação entre o público e o privado e a dimensão interventiva da escola.

Não é possível à educação se omitir diante da ideologia dominante, pois lhe cabe:

tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2004, pp. 99-100).

Os debates em torno das questões de gênero, como destaca Seffner (2009), devem ser incorporados pela escola e expressos em seus documentos oficiais, tais como o projeto pedagógico e os planos de ensino como o PNE. Esse será um caminho para que se desenvolvam atividades de capacitação e formação continuada abarcando o tema de relações de gênero, diversidade sexual e preconceito.

O campo da educação é inevitavelmente atravessado pelas relações de poder, pois por meio das representações se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares; por isso, o poder, segundo Silva (1998), define a forma como se processa a representação que por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo à produção de identidades culturais e sociais.

Há grupos sociais que ocupam posições ditas normais (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc.) que não apenas representam a si mesmos, mas se sentem com autoridade para representar os outros. Falam por si e “apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos” (LOURO, 2000, pp. 9-10).

Em função disso e segundo Louro (2000, p. 10), “podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas são, sempre, atravessados e marcados por relações de poder”. Em esse contexto é que ganha força e sentido a política da

identidade, por meio da qual os grupos subordinados contestam a normalidade e a hegemonia das categorias tidas como normais (SILVA, 1998).

Dentro desse contexto que outorga visibilidade a algumas categorias e invisibiliza outras, podemos afirmar junto com Agamben (2002) que tudo o que é considerado fora da categoria normal de julgamento é desqualificado, excluído, exterminado e tratado como um sobrevivente matável ou digno de ser ignorado. Para tanto se usa a manipulação.

Obviamente há um limite entre a manipulação legítima e a ilegítima. Várias formas de persuasão comercial, política ou religiosa podem ser consideradas formal e eticamente corretas, mas as pessoas ainda podem se sentir manipuladas por elas.

Para entender o discurso manipulador, é importante examinar primeiro o ambiente social ou o contexto, assumindo que uma das características da manipulação, distinta da persuasão, é que ela envolve poder e dominação.

Não pode ser ignorado que em processos de dominação, a lavagem cerebral oprime e reprime para obscurecer a claridade de pensamento. A repetição maçante de discursos vazios ocupa de forma sistemática a atenção como uma espécie de colonização mental pelo assédio sutil, não menos poderoso que a conquista geográfica (BELTRÁN, 2000).

No processo de compreensão do que sejam a manipulação e a repressão em situações de crise como a que se vive na atualidade e considerando que o capital só consegue funcionar por meio de contradições, não deve surpreender que o capital:

tanto cria como destrói a família; produz a geração jovem economicamente independente com sua “cultura jovem” e a arruína; gera as condições de uma velhice potencialmente confortável, com reservas sociais adequadas, para sacrificá-las aos interesses de sua infernal maquinaria de guerra. Seres humanos são ao mesmo tempo absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 802).

Por isso, antes de ceder à tentação de construir modelos explicativos gerais (ou de longo alcance) o mais eficaz seria pensar as práticas dos sujeitos em contextos concretos onde classe social, religião, região, raça/etnia, geração/temporalidade, nacionalidade/espço, sexualidade e outros possíveis marcadores sociais da diferença (BRAH, 2006) se articulem a partir das condições reais, reivindicando seus direitos.

Reivindicar, reconhecer e negar direitos faz parte do regime da ambiguidade mais conhecido como democracia, pois para todos os efeitos, o discurso democrático é o discurso da incerteza, porque ao mesmo tempo em que incorpora novas demandas, novos sujeitos,

novas problemáticas, reconstrói os próprios sentidos e nega suas próprias verdades se assim lhe for conveniente (PINTO, 2006).

Ciente da crise sistêmica do capital e por estar inserida nesse sistema de dominação a ACD precisa necessariamente passar pela convicção de estar, constantemente, lidando com questões absolutamente necessárias e totalmente supérfluas.

Isso significa dizer que nesse cenário global, as coordenadas ideológicas são tão hegemônicas que, como um buraco negro, atraem para si e desvirtuam até mesmo as práticas mais genuinamente bem-intencionadas (ZIZEK, 2002), criando modelos rígidos para manipular a população.

A manipulação é tão comum e eficaz que nem sempre é fácil de decifrar ou identificar sua presença e suas armadilhas. Esse pode ser o caso especialmente quando os receptores são desprovidos de conhecimento específico, extremamente útil, que possa ser usado para resistir à manipulação (WODAK, 2007).

Por outro lado, sendo que a persuasão é difusa e depende de inúmeras variáveis como: contexto, estado emocional, discernimento, treino intelectual e habilidade autocrítica; alguns destinatários podem ser manipulados por uma mensagem que não consegue manipular os outros, mas os mesmos destinatários podem ser mais ou menos manipuláveis em diferentes circunstâncias, estados mentais e assim por diante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui empreendida teve como foco o discurso político pedagógico sobre diversidade sexual e de gênero contidas no artigo 2º, inciso III do PNE, fez algumas considerações sobre os avanços e limites do artigo que foi aprovado, inserido e retirado do plano por pressões várias. Sinalizou-se para a necessidade de vigilância e mobilização civil permanente a fim de ultrapassar a posituação das diversidades para fazer parte dos princípios norteadores da educação formal e do reconhecimento social do que representam.

Para tanto, os princípios norteadores educacionais precisam ser desatados do tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso, mover-se em direção a um intercambio ativo e efetivo com práticas educacionais de matriz críticas mais abrangentes que façam acontecer uma verdadeira democracia tão necessária na idealizada reforma educacional do país.

Nesse sentido, se destaca a existência de limites interpostos no cenário político e econômico, provenientes das políticas neoliberais adotadas pelo Estado brasileiro atrelado ao jogo de poder que se reflete nas diversas práticas sociais e se veiculam especialmente pelo discurso e por meio da ideologia hegemônica confiada aos meios de comunicação.

Foi evidenciado que de entre os discursos, os mais influentes são os discursos discriminatórios das elites simbólicas na política, na mídia, na educação e em toda estrutura mentalmente representada porque evidenciam as propriedades da situação social relevantes tanto para a análise da produção discursiva como para a intervenção por parte dos analistas do discurso política e socialmente engajados nos processos de emancipação.

Isso é possível de acontecer sempre que for desafiada a famigerada noção da neutralidade cobrada à produção e a ação do cientista, herança do positivismo que imperou nos tempos em que a Linguística estava ainda na fase de consolidação como disciplina autônoma a partir de uma compreensão transgressora que permita ousar uma agenda de pesquisa que contemple os desafios da sociedade de fronteiras indefinidas, pelo menos no campo linguístico, em que nos movemos.

Essa noção de neutralidade na pesquisa e produção científica está mudando gradativamente graças a um maior engajamento dos analistas nas pesquisas sobre política e gestão educacional e a significativa participação da sociedade civil na mudança dos rumos da educação. Parece haver um avanço na compreensão do que representa o PNE e da sua tessitura sociopolítica complexa que determina e demarca agendas nacionais e transnacionais

e instaura uma relação entre os entes federados, para em conjunto zelarem pela aplicação das diretrizes norteadoras da educação no Brasil.

Foi dito que o conhecimento, do ponto de vista da ACD, não deve ser entendido como percepção ou experiência individual e sim como uma construção coletiva, no caso brasileiro, como evidenciamos ao longo do trabalho a construção desse conhecimento é de grande complexidade e requer um aprofundamento analítico e de embate político que se contraponha às proposições e concepções hegemonicamente estabelecidas sobre a diversidade sexual e de gênero, em grande parte estabelecida pela ciência e pela religião que, de forma alternada, se colocam a serviço dos interesses da burguesia no exercício das suas funções.

Refletiu-se sobre o contexto polarizado e sobre o fato de existir uma política regressiva de ajustes que não se limita ao plano financeiro, mas que se imiscui na vida privada, na forma como as pessoas lidam com a sexualidade, com os corpos, motivo pelo qual se torna extremamente oportuna a análise dos discursos que determinam e perpetuam formas rígidas de concepção de família e de pautas sobre educação sexual alinhadas a um projeto de desenvolvimento nacional contrário aos postulados de autonomia educacional, capturada pelo sistema capitalista e seus efeitos prejudiciais à democracia e à cidadania.

Foi colocado que é no âmbito do maior jogo de poder em que, as diferenças econômicas e sociais, assim como as questões de classe se ocultam atrás do alegado direito de convivência dos diferentes, e que a legitimidade dessa constatação oblitera a percepção das verdadeiras diferenças a serem combatidas, pois soluções preconizadas e reformas recentes ao processo educacional mostram o descaso com os rumos da educação e o necessário rompimento com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista que defende seus próprios interesses em detrimento da tolerância.

Os discursos que foram analisados ressaltam que os desafios à materialização ou positivação das diversidades no PNE são imensos e complexos, especialmente porque a concretude do documento foi pensada na perspectiva de inclusão da diversidade sexual e de gênero, temas sensíveis que se esbarram com crenças e valores morais total ou parcialmente avessos à inclusão desses assuntos no currículo escolar e na prática pedagógica crítica.

Todavia, da mesma forma que no processo de elaboração do PNE foi fundamental o papel das conferências nacionais de educação em especial as dos anos 2010 e 2014, as quais foram precedidas por conferências locais em nível municipal, regional, distrital e estadual, em cujos eixos temáticos ganharam destaque a diversidade de raça, classe e gênero, novas

iniciativas deverão acontecer em níveis locais e federais para que seja superada a concepção que privilegia o homem branco rico e heterossexual como sujeito político por excelência.

Como foi analisado, não foi suficiente o entusiasmo democrático pós-período ditatorial, o qual deu origem ao PNE, para que a inclusão das diversidades permanecesse pelo menos no texto do documento. Provavelmente tampouco teria feito diferença se tivessem permanecido; o que significa dizer que, é fácil fazer com que as relações sociais se diluam numa constelação de elementos diversificados em categorias gerais alusivos à valorização da diversidade, quando na prática não passam de termos frouxos e irrelevantes na vida das pessoas e categorias que representam.

Um aspecto relevante da análise consiste em questionar a tendência de isolar termos como gênero ou sexualidade, raça ou classe e produzir uma hierarquia, pois fazer isso equivale a não entender que o neoliberalismo precisa de um sistema de valores que lhe dê sustentação. É por meio dessa prática de isolar, tirar da totalidade as partes que o sistema vigente se fortalece, pois, o capital, nada desperdiça, nada descarta; pelo contrário, tudo absorve e tudo transforma em benefício dos seus próprios interesses.

Foi dito e vale repetir que toda a biopolítica se sustenta em corpos funcionais à reprodução, o que explica a defesa da heterossexualidade, a naturalização dos gêneros como condição imperativa para a esfera econômica. Em outras palavras a classe social, a raça, a sexualidade, o gênero ou qualquer outra categoria isoladamente, não revelam de forma alguma nada das estruturas que fazem a vida social e política acontecerem, estas ficam embaçadas e robustecidas ainda que aparentemente inofensivas e ocultas.

O imperativo maior da análise crítica sobre diversidade sexual e de gênero, mais do que buscar sua inclusão no PNE junto às outras diversidades de raça e classe para eliminar discriminações, combater preconceitos e edificar uma consistente cultura capaz de erradicar todos os tipos de violência, parece apontar para uma crítica necessária ao capital, à hipócrita moral e ao individualismo burguês, mas também à pesquisa que tende a perder de vista a totalidade nas abordagens tangenciais e fragmentadas dos fenômenos que analisa.

Uma crítica é dirigida também às medidas autoritárias e reações conservadoras que usam a ideologia de gênero como álibi para justificar o controle sobre os corpos e as mentes, demonstrando, mais uma vez, a alta tensão política do tema diversidade sexual e de gênero, a difícil conciliação entre o público e o privado e a dimensão interventiva da escola, pois como foi visto as concepções institucionais de sexualidade e gênero passam pelo atestado histórico do corpo humano que sofre manipulações de caráter científico e teleológico com atribuições

classificatórias assimétricas de viés marcadamente político, já que implicam em exclusão de uns corpos e aceitação de outros.

Pensando na necessária integração entre raça, sexo, gênero e classe para pesquisas favoráveis à totalidade, é inevitável admitir que, ocupando o nível mais alto, dentro da hierarquia corporal, os corpos masculinos, brancos, heterossexuais e ricos que mantêm na base, o corpo negro, feminino trans/homo/intersexual e travesti considerado e tratado com desprezo, aproveitado na produção pornográfica ou em uma relação desigual de desvantagens como corpos historicamente tidos como inferiores.

As reflexões sobre privilégios institucionalizados permitem perceber que da mesma forma que o discurso oficial está no cerne da reprodução social dos mecanismos sócio cognitivos, os quais favorecem a continuidade de práticas discriminatórias, em sociedades ideologicamente polarizadas, como as ocidentais; a tolerância e a igualdade de direitos podem estar positivadas na legislação oficialmente reconhecida, mas em termos reais o preconceito e a desigualdade racial, sexual, de classe e de gênero prevalecem.

Entendo que a diversidade sexual e de gênero desde sempre, transbordam e transbordarão os átrios da instituição escolar, as convenções da família, os preceitos de quaisquer igrejas e os discursos de parlamentares e líderes políticos em geral, o que não impede dizer que as questões sexuais e de gênero são específicas, e que ao serem colocadas no artigo 2º, inciso III, da versão mais recente do PNE dentro de um único bloco, denominadas “diversidades”, reforçam os contornos políticos e as ideologias sexistas do núcleo cognitivo da coletividade social.

Acredito na necessidade de mudanças epistemológicas para questionar os discursos de aceitação das diferenças de gênero, raça, classe e sexualidade, em favor de uma reflexão sobre as condições de produção dessas diferenças que são reais e historicamente construídas, mas ao mesmo tempo se faz necessário deixar de acreditar que o simples uso ou inclusão de termos faz acontecer o que eles significam, pois prevalecem às evidências, modos e finalidades pelos quais as diferenças têm sido construídas e legitimadas socialmente.

Considero ser uma falácia sem tamanho pretender que na categoria genérica, resumo de todas as singularidades, com o termo “diversidades” do texto oficial, haja espaço para às categorias raça, classe, gênero e sexualidade pretensamente representados no PNE e na pauta escolar cuja autonomia está longe de se materializar.

Ressalto, por fim que, a despeito dos esforços e avanços históricos alcançados na superação da exclusão social, as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua

constituição social, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação, nas lutas em prol do avanço das políticas públicas por meio da mobilização da sociedade civil organizada, objetivando propiciar aspectos de análise crítica e atitudes propositivas quanto à superação da lógica histórico-política marcada por inúmeros limites políticos e econômicos, culturais e pedagógicos estruturais que, longe de materializar uma política de inclusão, contribuem para a excludente e seletiva educação como reflexo das políticas neoliberais.

Resta-me manifestar a satisfação de este trabalho ter respondido aos questionamentos fundamentais da pesquisa, por ter, em grande parte, atingido todos os objetivos propostos desde o início e por abrir possibilidades de continuação à mesma linha de análise em fases próximas de estudo, talvez um doutorado sobre os discursos relativos aos corpos intersexuais no ambulatório de bioética da cidade de Salvador, onde há alguns anos realizei pesquisa de campo enquanto Bacharel de Direito.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRUCIO, F. *Contra a escola sem partido*. In: (Org.) _____. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- AMARAL, O. (org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013.
- AMOSSY, R. *Apologie de la polémique*. Collection Interrogation Philosophique. Presses Universitaires de France, Paris: PUF, 2014.
- ANDRADE, S. *Transformismo da esquerda*. Curitiba: Prismas, 2017.
- AQUINO, J. *A escola na berlinda*. Cadernos Cenpec, n. 4 2, 2007.
- ASAD, T. *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity, Cultural Memory in the Present*. California, USA: Stanford University Press, 2003.
- ASSMANN, S. *Da teologia política à teologia econômica*. Entrevista com Giorgio Agamben concedida a Gianluca Sacco. Publicada em: Rivista online, Scuola superiore dell'economia e delle finanze, anno I, n. 6/7, Giugno-Luglio, 2004. Acesso em: 17/09/2017.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARROS, D. *Desigualdade e preconceito na linguagem*. In: PROENÇA, L. G.; PACHECO, L. *Discurso e des(igualdade) social*, São Paulo: Contexto. 2015.
- BARROSO, L. *STF suspende lei que proíbia ensino sobre gênero nas escolas do Paraná*. Publicado em 19/06/2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-suspende-lei-que-proibia-ensino-sobre-genero-nas-escolas-do-parana-21491015#ixzz53JQlojmu> Acesso em 24/06/2017.
- BATISTA, N. *O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: participação na elaboração do princípio constitucional de Gestão Democrática do Ensino Público* In: *Democracia e Patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre*: POA/UFRGS/PPGS. 2002.
- BAUDH, S. *A sodomia na Índia: crime sexual ou direitos humanos*. In: CORNWALL, A.; JOLLY, S. *Questões de sexualidade: ensaios transculturais*. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.
- BELLIGNI, S. *Hegemonia*. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. (Org.). *Dicionário de política*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, v. 1: p. 579-581. 2002.

BELTRÁN, F. *La lengua inglesa como neo lengua*. Ediciones Universidad de Salamanca. Aula, 12, pag. 103-119. ISSN: 0214-3402. 2000.

BIROLI, F. *Família: novos conceitos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BOLIVAR, A. *A afetividade no discurso populista*. In. PROENÇA, L. G.; PACHECO, L. Discurso e des(igualdade) social, São Paulo: Contexto. 2015.

_____. *Dialogue in the dynamics of political practice*. In Koike, D. e Rodríguez, L. (eds.) Dialogue Studies: approaches, functions, context and language in Spanish, pp. 159-188. Amsterdam: John Benjamins. 2010.

_____. *Por qué no te callas?: los alcances de una frase en el (des) encuentro de dos mundos*. Discurso & Sociedad 3(2), 224-252. 2009. Consulta realizada em 22/10/2017. Revista Multidisciplinaria de Internet, www.dissoc.org.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. RIO de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005.

BRAH, A. *Diferença, diversidade, diferenciação*. Cadernos Pagú. Nº 26, 2006.

BRASIL, 2014. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10/10/2017.

_____, 2013. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM*. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>. Acesso em 16/08/2017.

_____, 2009. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21/10/2017.

_____, 2009b. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos direitos Humanos de LGBT*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf Acesso em 17/08/2017.

_____, 2004. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasil Sem Homofobia. Brasília: 2004. *Programa Brasil sem Homofobia*. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 16/10/2017.

_____, 2004b. *Lei Maria da Penha*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 18/10/2017.

BRATSIK, P. *A corrupção política na era do capitalismo transnacional*. In Critica Marxista, n. 44, editora UNESP, 2017.

BRITZMAN, D. *Curiosidade, sexualidade e currículo*. In: _____. LOURO, G. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *O que é esta coisa estranha chamada amor?* Educação e realidade. Porto Alegre, v. 1. N° 1, p. 71-96, fev. 1996.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. *Violencia del Estado, guerra, resistencia: por una nueva política de la izquierda*. Madrid: Katz Editores, 2011.

_____. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: Louro GL, organizadora. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica p151-172. 2010b.

_____. *Undoing Gender*. New York-London: Routledge, 2004

_____. *Sujeitos do sexo/gênero/desejo*. In: _____. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 2003.

_____. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós. 2002.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In LOURO, G (Org.): *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity* / Judith Butler. p. cm. includes bibliographical references and index. Originally published: New York: Routledge, 1990.

BUTTIGIEG, J. *Sulla Categoria gramsciana di ‘subalterno’*. In: BARATA, G.; LIGUORI, G. (Org.). *Gramsci da un secolo all’altro*. Roma: Editori Riuniti, pp. 27-38. 1999.

CANDAUI, V. *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARA, D. *O programa “escola sem partido” quer uma escola sem educação*. In: *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação* (Org.). — São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARBONI, F. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão popular. 2003.

- CARRARA, S. *Educação, diferença, diversidade e desigualdade*. In: BARRETO, A.; ARAUJO, L. & PEREIRA, M. (org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- CARVALHO, J. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASANOVA, J. *Rethinking Secularization: a global comparative perspective*. *The Hedgehog Review* / Spring & Summer, 2006.
- CHADE, J. *Brasil tem menos mulheres no Legislativo que Oriente Médio*. Publicado em 06 Março de 2015. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-menos-mulheres-no-legislativo-que-oriente-medio,1645699>. Acesso em 17/12/2017.
- CHAUÍ, M. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- _____. *Repressão Sexual: Essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CHILTON, P.; SCHÄFFNER, C. *Discurso y política*. In: VAN DIJK, T. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, pp. 297-329, 2000.
- CONAE, 2010. *Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base*. Brasília, DF: MEC, 2010a. v. 1-2.
- CONNELL, R. *Gender: in world perspective*. Cambridge/Malden: Polity Press, 2009.
- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. *Masculinidade hegemônica, repensando o conceito*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21(1), p. 424, janeiro-abril, 2013.
- CORCINI, L. *Inclusão e biopolítica*. *Cadernos IHU*, ano 8, nº. 144. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.
- DE CILLIA, R., REISIGL, M.; WODAK, R. *The discursive construction of national identities*. In: *Discourse & Society* 10(2), pp. 149-173. 1999.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: MEC; UNESCO, 2004.
- DREHER, M. *O fundamentalismo religioso e sua importância na resolução ou agravamento do conflito palestino-israelense*. *Rev. Trim. Porto Alegre*: v. 35 Nº 149 Set., p. 553-567, 2005.
- EAGLETON, T. *The Event of Literature*. New Haven & London: Yale University, 2012.
- EIRE, A. *Reflexiones sobre el origen y desarrollo de la antigua retórica griega*. *Logo: Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación* (1a parte), 3 (4), p. 109, 2003.
- EIRE, A.; GUERVÓS, J. *Retórica y comunicación política*. Madrid: Cátedra, 2000.

- EPSTEIN, J. L. *School/family/community partnerships: caring for the children we have*. Phi Delta Kappan, 76 (9), 701-712. 1995.
- FARACO, C. *Linguagem & diálogo*. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FAUSTO-STERLING, A. *Dualismo em duelo*. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, cadernos Pagú, n. 17/18, pp. 9-79, 2001.
- FERNANDES, M. *O corpo e a construção das desigualdades de gênero pela ciência*. Physis Revista de Saúde Coletiva 19, pp. 1051-1065. 2009.
- FERREIRA, I. *A construção da imagem do político*. In: SERRA, P. (org.). Retórica e Política, pp. 57-63. Covilhã: UBI, Livros Lab Com, 2015.
- FONSECA, V. *O gigante dos pés de barro: capitalismo e desenvolvimento sustentável*. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tese de doutorado, 2012.
- FONTANELLA, P. *União homossexual no Direito brasileiro: enfoque a partir do garantismo jurídico*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *O sujeito e o poder*. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel Foucault uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *A História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. *História da sexualidade: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra. Publicação cedida à ANCA/MST, 2004.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURLANI, J. *Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual*. Educação em Revista, 46, pp. 269-285, 2007.
- GALLO, S. D. (Org.). *A vila: microfacismo, fundamentalismo e educação*. In: Fundamentalismo e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAMSON, J. *Deben autodestruirse los movimientos identitários? Un extraño dilema*. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, pp. 141 a 172, 2002.

GEERTZ, C. *Ethos, Visão de mundo e a análise de símbolos sagrados*. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, da S. *Preconceito e Discriminação: As Bases da Violência Contra a Mulher*. *Psicologia ciência e profissão*, 30 (3), pp. 556-571, 2010.

GOMES, N. *Educação Cidadã, Etnia e Raça: O trato Pedagógico da Diversidade*. In: CAVALLEIRO, E. (org.) *Racismo e Antirracismo na Educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, R. *A Retórica Política na tragédia de Shakespeare Júlio César*. In: SERRA, P. (org.). *Retórica e Política*, pp. 91-125. Covilhã: UBI, Livros Lab Com, 2015.

GRAMSCI, A. *Gramsci reader: selected writings 1916-1935*. London: Lawrence and Wishart, 1988.

_____. *Concepção dialética da história*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRUPO GAY DA BAHIA – GGB. *Assassinatos de LGBT no Brasil*. Relatório anual do GGB indica 266 homicídios em 2011. Publicado em 02/04/2012, Disponível em: <http://www.ggb.org.br/assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20brasil%202011%20GGB.html>. Acesso em 3/09/2017.

GUERVÓS, J. *Retórica, comportamiento y poder en el discurso político*. In: Olózaga y Sagasta: *Retórica, Prensa y Poder*. Instituto de Estudios Riojanos, Nº 14 de la Colección Quintiliano de Retórica y Comunicación. Logroño, 2011.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Org. de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HARAWAY, D. *Gênero para um dicionário marxista*. *Cadernos Pagú*, Campinas, n.22, p. 201-246, 2004.

IASI, M. *Olhar o mundo com os olhos de mulher: a respeito dos homens e da luta feminista*. Publicado em: 07/2012. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/mauro-iasi_feminismo.pdf. Acesso em: 17/10/2017.

_____. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

JÚNIOR, M. *Retórica política na Antiguidade Clássica: Isócrates e Demóstenes*. In: SERRA, P. (Org.), *Retórica e Política*, pp. 7-33. Covilhã: UBI, Livros Lab Com, 2015.

JUNQUEIRA, R. *A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar*. *Revista Educação On-line*. PUC- Rio: n 10, p. 64-83, 2012.

_____. *Homofobia nas Escolas: um problema de todos*. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KATZ, J. N. *A Invenção da Hetero Sexualidade*. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro Publicações, 1996.

KONDER, L. *O que é a dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KÜNZLI, A. *Fundamentalismo: A passagem de volta da história*. In: BONI, L. A. (org.). *Fundamentalismo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, 1980.

LAQUEUR, T. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará. 2001.

LESSA, S. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão popular, 2008.

LIBÂNIO, C. (Frei Beto). *Escola sem partido?* In: _____. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)* São Paulo: Ação Educativa, 2016.

LIMA, S. A. de. *O processo de invenção da heterossexualidade a peregrinação de Elias na transformação dos cânones sociais*. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Civilização e contemporaneidade. Recife: 2009.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Heteronormatividade e homofobia*. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.) *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, p. 85-94. 2009.

_____. *Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer*. Labrys, estudos feministas, agosto/ dezembro, número 6. 2004b.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós- estruturalista/ Guacira Lopes Louro*. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Pedagogias da sexualidade*. In: _____. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 7-34, 1999.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 2ª ed. São Paulo: Busca Vida, 1988.

LUKÁCS, G. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: UFRJ, Ed, 2009.

_____. *La riproduzione: ontologia dell'essere sociale II*. Trad. Sergio Lessa. Roma: Riuniti, 1981b.

MADRIZ, M. *De Juan Bimba a El Soberano*. El Pueblo en el Discurso Populista. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, (2), 1. 2002.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. *Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua*. In: MOITA LOPES, L. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p.191-213. 2006.

MANHAS, C. *Nada mais ideológico que escola sem partido*. In: _____. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)* São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MARINI, R. *Subdesenvolvimento e revolução*. Florianópolis: Insular, 2013.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. In: MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MEDEIROS, M. *Direitos humanos: uma paixão refletida*. Belo Horizonte: Rede da cidadania Mateus Alfonso Medeiros (RECIMAM). 2006.

MENDONÇA, F.; NOBRE, M. (Org.). *Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa*, Salvador: EDUFBA, 2009.

MENEZES, W. *Evento, jogo e virtude nas eleições para a presidência do Brasil - 1994 e 1998*. 2004. 484 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. 1930; tradução Isa Tavares – São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição*. Editora da UNICAMP, Campinas: São Paulo, 2002.

MEYER, M. *La Rhétorique*. Paris: Que-sais je? /PUF. 2010.

MIGLIOLI, J. *Dominação burguesa nas sociedades modernas*. Crítica Marxista nº. 22. 2010.

MILANI, T.; KAPA, K. *Ready-to-wear sexual politics: the semiotics of visibility on Wits Pride T-shirts Stellenbosch Papers in Linguistics Plus - SPIL Plus*. 2015.

MINAYO, M. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MISKOLCI, R. *Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre Teoria Queer*. Revista Florestan Fernandes. Dossiê Teoria Queer, Vol. 1 n. 2, p. 08-25, 2014.

_____. *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica de normalização*. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun., p. 150 -182 2009.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. *Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo*. Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

MOITA LOPES, L. *Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar*. In PEREIRA e PILAR. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

_____. *Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado*. In: (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a.

_____. *A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*. In: BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. *Reflexão e ações no ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L.; FABRÍCIO, B. *Discurso como arma de guerra: um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade*. D.E.L.T.A. Especial, n. 21, p. 239-283, 2005.

MONTEIRO, H. *Língua, linguagem e poder: opressões na palavra*. Portugal: Buala, 2015.

MOREIRA, F. *O reconhecimento da união homoafetiva como entidade familiar*. Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo. Faculdade de Direito. Presidente Prudente: 2008.

MOUFFE, C. *Agonistics: thinking the world politically*. Londres: Verso. 2013.

_____. *Feminismo, cidadania e política democrática radical*. Debate Feminista. São Paulo: Cia. p. 29-47, 1999.

NAGAMINE, R.; NATIVIDADE, M. *Aquém do fundamentalismo, além da intolerância: hostilidade e hospitalidade no debate sobre direitos de gays e lésbicas*. Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista latinoamericana ISSN 1984-6487 n. 26, ag. pp. 279-305. 2017.

NETTO, J. *Introdução ao Método da Teoria Social*. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. UNB: Editora: CFESS e ABEPSS, p. 667- 700, 2009.

NICHOLSON, L. *Interpretando o gênero*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

NIHIL, C. *Pais são presos por não aceitarem a ideologia de gênero*. Publicado em 21/11/2014. Disponível em: <https://padrepauloricardo.org/blog/pais-sao-presos-por-nao-aceitarem-ideologia-de-genero>. Acesso em: 10/09/2017.

NOGUEIRA, M. *Sofrimento organizacional, democracia e gestão universitária*. In: TÓVOLI, E. M. G.; SEGATTO, J. A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.) *Gestão Universitária*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2005.

- NÓVOA, A. *História e Comparação*. Ensaio sobre Educação. Lisboa: Educa. 1999.
- OKULSKA, U.; PIOTR, C. *Analyzing Genres in Political Communication*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 2013.
- OLIVEIRA, T. de. *Novos horizontes antropológicos: indivíduo, cultura e globalização* - Revista Eletrônica de Ciências Sociais – Número 7 – setembro de 2004.
- OLIVO, M. C. *Das fragilidades de viver o tempo presente: capitalismo, patriarcado e a vigência da exploração-dominância masculina*. Florianópolis, SC, 2015.
- PAGOTTO-EUZÉBIO, M. *A Filosofia, a Cidade, a Paideia: os antigos contemporâneos*. São Paulo: Revista Páginas de Filosofia, v. 2, n. 1, 2010.
- PAECHTER, C. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre. Artmed, 2009.
- PALAZZOLO, A. *Il genere nelle scienze sociali: Un approccio femminista e multidisciplinare*. Università degli Studi di Roma, La Sapienza. 2011.
- PALAZZANI, L. *Gender: presupposti filosofici e implicazioni giuridiche*. Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género (Primavera /Verano) Vol. 1/Nº4, pp. 30-58. ISSN: 1889-9285 /EISSN: 1989-7391. 2011.
- PARANÁ, *Diretrizes Curriculares de Gênero de Diversidade Sexual*. Secretaria de Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2010.
- PARZIANELLO, S. *O tema é corrupção: análise do discurso político dos candidatos do PT e PSDB no segundo turno das eleições de 2014*. Disponível em: FILES, 2015. <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/PARZIANELO-Sandra-1.pdf>. Acesso em 15/10/2017.
- PENNA, F. *Escola sem Partido como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola*. In: *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI* / André Roberto de A. Machado, Maria Rita de Almeida Toledo, organizadores. São Paulo: Cortez: ANPUH SP - Associação Nacional de História - Seção São Paulo, 2017.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
- _____. *A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 23-49, 1998.
- PERET, L. E. N. *Do armário à tela global: a representação social da homossexualidade na telenovela brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ/FCS, 278 p. Dissertação. (Mestrado em Comunicação Social), 2005.
- PIERUCCI, A. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, C. *Elementos para uma análise de discurso político*. UNISC. Barbarói, Revista do Departamento de Ciências Humanas, n 24, pag. 78-109, 2006.

_____. *Com a palavra o senhor Presidente José Sarney: o discurso do plano cruzado*. São Paulo: Hucitec. 1989.

PISCITELLI, A. *Re-criando a (categoria) mulher* In: ALGRANTI, L. M. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: IFCH/Unicamp (Coleção Textos Didáticos, n. 48), 2002.

PRADO, M. A. *Psicologia política e direitos humanos: tensões da relação indivíduo e bem comum*. In: GUERRA, A. M. C. et al. (Org.). *Psicologia social e direitos humanos*. Belo Horizonte: ABRAPSO-MG; Edições do Campo Social, p. 65-75, 2003.

PRADO, M. V.; RIBEIRO, M. M. I. *Homofobia e educação sexual na escola: Percepções de homossexuais no ensino médio*. Revista Retratos da Escola, Brasília: v. 9, n. 16, p. 137-152, jan./jun. 2015.

PRECIADO, B. *Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”*. In: MÜNCHEN, C. Z.; SILVEIRA, V. T. (trad.). *Estudos feministas*, Florianópolis, 19(1), p. 312, janeiro-abril/2011.

_____. *Manifesto contra sexual*. Madrid Opera Prima, 2002.

PROENÇA, L.; PACHECO, L. *Discurso e des(igualdade) social*. São Paulo: Contexto. 2015.

PUGGINA, Org. *Conservadores e Liberais. Proteja seus filhos da ideologia de gênero*. Publicada em: 12/10/2015. Disponível em: <http://www.puggina.org/fique-sabendo/proteja-seus-filhos-da-ideologia-de-genero/208>. Acesso em: 13/10/2017.

QUINTILIANO, M. *Sobre la formación del orador*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia. 2000.

RABAY, G.; CARVALHO, M. *Mulher e política na Paraíba: história de vida e luta*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Línguas & Letras, v. 8 nº 14 1º sem. 2007.

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

RATIER, R. *14 perguntas e respostas sobre “escola sem partido”*. In: *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação* (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins, 2004.

REIS, T.; EGGERT, E. *Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros*. Educ. Soc., Campinas: v. 38, n. 138, p. 9-26, Jan. 2017.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica, do modelo Tridimensional à articulação entre práticas: Implicações teórico-metodológicas*. Linguagem em (Dis)curso. LemD. Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RIOS, R. *Para um direito democrático da sexualidade*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul. /dez. 2006.

RISSE, T. *Let's Argue! Communicative Action in International Relations*. International Organization 54, p. 1-39. 2000.

RODRIGUES, J.; ROSAS, R. R. *Nós os educadores que amávamos tanto a revolução*. In: _____. Trabalho, estranhamento e emancipação, v. 1, Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SÁEZ, J. *Teoría queer y psicoanálisis*. Madrid: Editorial Síntesis, 2004.

SAFFIOTI, H. *Diferença ou Indiferença: gênero, raça/etnia e classe social*. In: ADORNO, Sérgio (org.). A Sociologia entre a Modernidade e a Contemporaneidade. Cadernos de Sociologia. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

_____. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: autêntica editora, 2015.

SANTOS, B. de S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.

SARTORI, V. B. *Lukács e a crítica ontológica ao direito*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, R. T. *Refutações ao feminismo: (des)compassos da cultura letrada brasileira*. Estudos Feministas, Florianópolis, 14(3): 272, setembro-dezembro, 2006.

SCOTT, J. *Gender: Still a Useful Category of Analysis?* Diogenes, 2010.

_____. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

_____. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22. 1990.

SCOTT-DIXON, K. *Public Health, Private Parts: A Feminist Public-Health Approach to Trans Issues*. Hypatia, v. 24, n. 3, p. 33 – 55, 2009.

SEFFNER, F. *Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar*. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília, Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009.

SENKEVICS, A.; POLIDORO, J. *Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade*. Revista da Biologia, v. 9, n. 1, p. 16-20, 2012.

SILVA, T. *Teoria cultural e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *A poética e a política do currículo como representação*. Trabalho apresentado no GT Currículo na 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998.

SOARES, M. *Retórica da propaganda política pela televisão*. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. Em linha www.bocc.ubi.pt. 1995.

STOLLER, R. *Sex and Gender*. New York: Science House, 1968, vol. I.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

_____. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. C.; CECCARELLI, P. *A invenção da sexualidade*. Reverso Belo Horizonte: ano 32 n. 60 p. 15 - 24 set. 2010.

TILIO, R. de. *Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas*. GÊNERO. Niterói: v.14 n° 2, p.125-148, 1º sem. 2014.

UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa. 2001.

VALLEJO, A. *Razón, seducción y engaño en la retórica antigua: la crítica platônica*. Ediciones net Antiqua VIII. Publicado em: 20/11/2001. Disponível em: «<http://www.gipuzkoakultura.net/ediciones/antiqua/vallej8.htm>». Acesso em: 17/09/2-017.

VAN DIJK, T. *Discurso, cognição, sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso*. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 9, n. especial, (supl.), pp. 8-29, nov. 2016.

_____. *Discurso das elites e racismo institucional*. In: PROENÇA, L. G. e PACHECO, L. R. *Discurso e des(igualdade)*. L. R. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *Ideologia*. Porto Alegre, v. 50, n. especial, pp. 53-61, dez. 2015b.

_____. *A note on epistemic and discourse analysis*. Pompeu Fabra University, Department of Translation and Language Sciences. Barcelona: Spain, 2011.

_____. *Cinco perguntas para Van Dijk*. Littera online, Janeiro-julho. Número 3, 2011b.

_____. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Critical Discourse Studies: a sociocognitive approach*. In: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (Eds.) *Methods of CDA*. London: Sage, pp. 62–86. 2009.

_____. *Introdução*. In: *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. *Macro Contexts*. Lecture First International Conference on Discourse and Intercultural Relations, University of Murcia, September 2004. In U. Dagmar S. L. & José Saura Sánchez (Eds.), *Discourse and International Relations*. (pp. 3-26). Bern: Lang, 2007.

_____. *Politics, Ideology, and Discourse*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona: Spain, 2006.

_____. *Racism and Discourse in Spain and Latin America*. Amsterdam: Benjamins, 2005.

_____. *Prólogo*. In: BERARDI, L. (Org.) *Análisis Crítico del Discurso: perspectivas latinoamericanas*. Santiago: Frasis, 2003.

_____. (Comp.) *El discurso como interacción social*. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria, vol. 2, Barcelona, España: Gedisa, S.A. 2000.

_____. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.

_____. *Ideology*. London: Sage, 1998.

_____. *Text, talk, elites and racism*. Social Discourse, Montreal, v. 4, p. 37-62, 1992.

VAN LEEUWEN, T. *Language and representation: the recontextualisation of participants, activities and reactions*. PhD thesis, University of Sydney, Australia, 1993.

VEIGA-NETTO, A. *Incluir para excluir*. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.105-118, 2001.

VEIGA-NETTO, A.; CORCINI, L. M. *Inclusão, exclusão*. In/exclusão. Revista verve, Nº 20, pp. 121-135, 2011.

_____. *Inclusão e governamentalidade*. Educ. Soc., Campinas: vol. 28, nº. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

WAGNER, R.H. *The Rhetorical Theory of Isocrates*. Readings in Rhetoric. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, Publisher, 1965.

WEEKS, J. *O corpo e a sexualidade*. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *O Corpo e a Sexualidade*. In: LOURO, G. *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WITTIG, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales, 2010.

_____. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales, 2009.

_____. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales, 2006.

_____. *The Straight Mind and other Essays*. Boston: Beacon, 1992.

WODAK, R. *Pragmatics and critical discourse analysis*. Pragmatics and Cognition 15(1): 203–225. 2007.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

XIMENES, S. *O que o direito à educação tem a dizer sobre “escola sem partido”?* In: A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.) São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ZALESKA, M. *Rhetoric and Politics: Central/Eastern European Perspectives*, Edited by Maria Zaleska. Cambridge Scholars Publishing 12 Back Chapman Street published 2012.

ŽIŽEK, S. *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur. 2008.