

NINGUÉM É CONTRA A EDUCAÇÃO SEXUAL? CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO REATIVA PARA AS SEXUALIDADES

Alexandre Luiz Polizel¹

<http://orcid.org/0000-0001-6397-306X>

Fabiana Gomes²

<http://orcid.org/0000-0002-4344-7254>

Moises Alves de Oliveira³

<http://orcid.org/0000-0003-0102-9385>

RESUMO: Este manuscrito nasce de uma inquietação provocada em um curso de formação organizado pela Universidade Estadual de Maringá em 2016. Durante o curso, uma participante indaga: “Mas quem está contra a educação para as sexualidades e por quê?”. Neste tocante, este questionamento dirige-nos pela escrita deste ensaio, que tem por objetivo apresentar movimentações que nos fazem pensar que “ninguém é contra a educação para as sexualidades”, nem os movimentos neofundamentalistas, que se levantam na contemporaneidade contra uma suposta ideologia de gênero. Para isso organizamos este manuscrito, de cunho ensaístico bibliográfico, em dois eixos: a) Alguém é contra a educação para as sexualidades? b) Uma educação reativa para as sexualidades. Neste percurso, propomos que os movimentos neofundamentalistas articulam-se na produção de uma educação reativa para as sexualidades, pautados em ressentimento, má consciência e ideais ascéticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Sexualidades. Neofundamentalismos.

1 Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professor na Universidade Estadual de Londrina. Londrina – Paraná – Brasil. alexandre_polizel@hotmail.com

2 Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professora no Instituto Federal de Goiás, campus Uruaçu. Uruaçu – Goiás – Brasil. fabiana_rs@yahoo.com.br

3 Doutor em Educação Básica (UNISINOS). Professor na Universidade Estadual de Londrina Londrina – Paraná – Brasil. moises@uel.br

NOBODY AGAINST SEXUAL EDUCATION? CONSIDERATIONS ABOUT A REACTIVE EDUCATION FOR SEXUALITIES

ABSTRACT: This manuscript is born of a restlessness provoked in a training course organized by the State University of Maringá in 2016. During the course a participant questioned: “But who is against education for sexualities and why?”. In this regard, this questioning moves us in the writing of this essay, which aims to present our movements that make us think that “No one is against education for sexualities”, nor the movements neofundamentalists that arise in the contemporaneity against a supposed ideology of gender. For this we organize this manuscript, the bibliographic essayistic nature, in two axes: a) Is someone against education for sexualities? b) A reactive education for sexualities. In this course, we propose that neo-fundamentalist movements articulate in the production of a reactive education for sexualities, based on resentment, bad conscience and ascetic ideals.

KEYWORDS: Education. Sexualities. Neofundamentalisms.

¿NO HAY NADIE CONTRA LA EDUCACIÓN SEXUAL? CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN REACTIVA PARA LAS SEXUALIDADES

RESUMEN: Este manuscrito nació de una preocupación causada por un curso de capacitación organizado por la Universidad Estatal de Maringá en 2016. Durante el curso, un participante pregunta: “¿Pero quién está en contra de la educación sexual y por qué?”. En este sentido, este cuestionamiento nos lleva a escribir este ensayo, que tiene como objetivo presentar movimientos que nos hagan pensar que “nadie está en contra de la educación para las sexualidades”, ni los movimientos neofundamentalistas, que surgen en los tiempos contemporáneos contra una supuesta ideología de género. Con este fin, hemos organizado este manuscrito, de carácter ensayístico bibliográfico, en dos ejes: a) ¿Alguien está en contra de la educación sexual? b) Educación sexual reactiva. En este camino, proponemos que los movimientos neofundamentalistas se articulen en la producción de una educación reactiva para las sexualidades, basada en el resentimiento, la mala conciencia y los ideales ascéticos.

PALABRAS CLAVE: Educación. Sexualidades Neofundamentalismos.

Preâmbulo

“Gênero, não!”, “Pela Família”, “Menino nasce menino e menina nasce menina”, “deixem nossas crianças em paz!”. Essas frases estavam em panfletos distribuídos durante uma sessão da Câmara de Vereadores, em 2015, reunidos para as votações dos Planos Municipais de Educação da cidade de Maringá, Paraná. Contudo, essa mobilização foi reflexo do que estava sendo divulgado também em outros espaços, como a televisão; pelos movimentos “Pró-vida”, “Pró-família” e “contra a ideologia de gênero”; e pelos livros didáticos; pelo conceito da “Escola sem partido”.

Movimentos estes que se aliam à caça e à supressão dos termos: gênero, sexualidades e diversidades – e eliminam na mesma bandeja as referências a categorias étnico-raciais e de regionalidades (POLIZEL; CARVALHO, 2017; CARVALHO, *et al.*, 2016; TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016). Nas redes sociais a discussão torna-se ainda mais ampla e intolerante com questionamentos do tipo: “O que será da escola com a doutrinação marxista?”, “com o marxismo cultural?”, “com os militantes do PT⁴?” e “com a ideologia de gênero?”.

Neste cenário tortuoso, durante um curso de formação de professores voltado às discussões de gêneros e sexualidades, organizado pela Universidade Estadual de Maringá em 2016, ecoou uma pergunta: “Mas quem está contra a educação para as sexualidades e por quê?” Como ministrantes do curso, respondemos objetivamente, “Ninguém é contra a educação para as sexualidades!”. Percebe-se uma inquietude no espaço formativo e alguns se colocam em piruetas, em dúvidas, outros balbuciam e elencam afirmativas, indagações: “Mas e estes movimentos que querem proibir as discussões de gênero?”, “A igreja é contra!”, “Os reacionários são contra!”, “Uma grande parte dos políticos são contra a estas discussões, não são?”.

Essa experiência nos paralisou. Retornamos à nossa assertiva e nos colocamos em dúvida: “Ninguém é contra a educação para as sexualidades?”. Foi esta pergunta que nos estimulou à escrita deste ensaio, um meio para apresentar nossas movimentações em torno de tal indagação e as considerações que buscamos elencar a partir delas. Para tal, organizamos este ensaio em dois eixos de discussão: a) Alguém é contra a educação para as sexualidades? e b) Uma educação reativa para as sexualidades.

Para tal, lançamos mão de uma perspectiva de escrita-analítica ancorada em aspectos bibliográficos-ensaísticos da Filosofia da Educação. Tal perspectiva vale-se de um olhar para o Projeto de Lei 867/2015, que versa

4 Sigla referente ao Partido dos Trabalhadores.

sobre o programa escola sem partido, e para alguns comentadores (POLIZEL, 2017; POLIZEL; CARVALHO, 2017; CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2017; PENNA, 2016) como chave de leitura para compreendermos como estes autores veem a educação para as sexualidades.

Esta óptica coloca tal documento e comentadores sob uma leitura hermenêutica-interpretativa a partir de uma chave conceitual disposta nos escritos Nietzscheanos (NIETZSCHE, 2009; DELEUZE, 1976) e foucaultianos (FOUCAULT, 2016; 2015). Buscamos com tais conceituações o auxílio para uma leitura-interpretação e compreensão do fenômeno dual de uma propositiva neofundamentalista para as educações e para as sexualidades, ao mesmo tempo que estes colocam-se como frentes contrárias a tal. Esta perspectiva não busca esgotar o entendimento de tais dinâmicas, mas traçar entendimentos possíveis frente a elas (DELEUZE, 1976; FOUCAULT, 2016; 2015).

Alguém é contra a educação para as sexualidades?

Talvez o primeiro passo para pensarmos se “Alguém/ninguém é contra à educação para as sexualidades” é a reflexão sobre como uma educação para as sexualidades pode afetar o espaço escolar. Vê-se que a ideia de “educação para as sexualidades” tem fomentado múltiplas discussões sobre o papel da escola e dos professores e professoras, bem como a maneira que as disciplinas têm acionado uma pedagogia para os gêneros e as sexualidades, assim como as dinâmicas de operação envolvidas nesse processo.

Na tentativa de compreender esse quadro atual, poderíamos voltar nossos olhares ao conjunto de movimentos neofundamentalistas⁵ que se comungam (POLIZEL, 2017; POLIZEL; CARVALHO, 2017; CARVALHO, *et al.*, 2016; TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016), que se associam via o agenciamento de vontades e interessamentos contra uma suposta “ideologia de gênero”, e nos perguntarmos: “O que estes consideram por uma educação para as sexualidades?”. Utilizaremos então o PL 867/2015, escola sem partido, e alguns comentadores (POLIZEL, 2017; POLIZEL; CARVALHO, 2017; CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2017; PENNA, 2016) como chave de leitura para compreendermos como estes autores veem a educação para as sexualidades.

Para estes movimentos, as “educações para as sexualidades” estariam alinhadas ao que chamamos de “ideologia de gênero”, um campo de saber

5 Marcia Tiburi (2016) aponta que os movimentos conservadores atuais são neofundamentalistas, visto que a propagação de discursos não necessariamente encontra-se interligada a acreditar neles, mas, sim, em veiculá-los com a finalidade de conseguir algo em troca: votos, representação pública, valores...

supostamente não científico, político partidário, doutrinador e que atenta contra uma ordem vigente de cristianismo, família e nacionalidade. Recorrem à ideia de que a educação moral deve ser atribuída à família, o que seria desestabilizado quando a educação escolar tocasse em “temas contundentes”. Esses chamados “temas contundentes” são atribuídos como não científicos, vinculados a disciplinas de humanidades e inseridos nas escolas por meio de iniciativas de militantes travestidos de professores – que devem ser vigiados e punidos (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2017). Assim, tocar na temática gênero ou sexualidade seria operar dentro do campo de saber da “ideologia de gênero” e, ao fazer isto nos espaços escolares “aproveitando da audiência cativa dos estudantes”, seria o acionamento de um agente patogênico pronto para uma contaminação e o extermínio de toda uma norma vigente em que se enquadram os “Cidadãos de Bem⁶”. O que poderia nos levar ao pensamento de que: “o movimento é contra a educação para as sexualidades!”.

Isto encerraria todo um campo de discussão, recorrendo à ideia de hipótese repressiva – ou seja, de que sexualidades são temas “tabus” que não devem ser discutidos em público, quiçá para *infantuns*, visto a necessidade do não comprometimento de norma vigente (FOUCAULT, 2015). Esta repressão “[...] funciona decerto, como uma condenação ao desaparecimento [...] também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber” (FOUCAULT, 2015, p. 8), assim tal temática deve ser extirpada de diretrizes educacionais e do próprio espaço escolar (CARVALHO et al., 2016).

Todavia, esses movimentos recorrem a cartazes e jargões publicitários prontos (POLIZEL, 2017; TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016), como “Menino nasce menino e menina nasce menina”, “XX e XY”⁷ e, até mesmo, “Nosso gênero vem de deus⁸” – recorrendo respectivamente a enunciados das ciências biológicas, sociais e discursos religiosos. Este agenciamento de enunciados para produção de uma discursividade sobre (contra) uma suposta ideologia de gênero não

6 Termo utilizado como autoidentificação pelos movimentos neofundamentalistas atuais, este é acionado a fim de demarcar uma valoração a seu modo de existência, considerando-se associado aos valores de bom, bem e normal.

7 São realizadas menções aos cariótipos XX e XY como acionado no discurso do Deputado Eduardo Bolsonaro, seguido da explicativa, “Estão dizendo que a homossexualidade é uma questão genética, só existe XX e XY”. Declaração que se torna amplamente conhecida e pode ser consultada no *blog* da família Bolsonaro. Não entraremos na discussão sobre uma inocência ou desonestidade intelectual ao invocar a Biologia Molecular pelos movimentos neofundamentalistas, visto que extrapolaria os enquadres da discussão aqui centrada.

8 Slogan utilizado durante as votações dos Planos de Educação e que se torna música na voz das três crianças que compõem o Trio R3. O vídeo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nh_TOCIHluc>. Acesso em 15 de abril de 2018

seria a produção de uma “educação para a sexualidade”?

Compreendemos as sexualidades como construções, um emaranhado enunciativo que se (des)(re)combina e institui quadros de referências⁹. Esse quadro de referências é estabelecido por meio de um dispositivo,

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2016, p. 364).

Este dispositivo apresenta função pedagógica à medida que agencia um conjunto de instâncias e instituições que analisam, organizam, emaranham, veiculam, legitimam e ensinam, via produção de representações, os saberes-poderes-verdades. Estes saberes-poderes-verdades afetam os corpos (populacionais-espécie e individuais-sujeitos) instituindo biopolítica e disciplinamentos, ou seja, a gestão de modos de vida eleitos para serem vividos (ou não) e condutas a serem seguidas (ou não). Assim, o quadro de referências é produzido-produtor por-de códigos de condutas e, como estes, (auto)gestionam os corpos (FOUCAULT, 2016; 2015). Este processo é o que é tratado como educação.

Jimena Furlani (2011) realiza uma cartografia das abordagens que considera como vertentes de trabalho das educação para as sexualidades, destacando perspectivas: a) Biológico-higienistas, que apelam para a biologia essencialista, um determinismo biológico, uma naturalização dos corpos; b) Moral-tradicionistas, ancoradas a um modo de viver baseado em uma tradição, na privação de informações, a uma discriminação estimulada de qualquer saber que ameace a tradição; c) Terapêutica, em busca de causas explicativas para vivências sexuais consideradas desviadas ou anormais, busca a aprendizagem das condutas, o lidar com o “diferente” ou tratá-lo no pós-violências sofridas; d) Religioso-radical, arquiteta-se sob a religião cristã uma verdade inquestionável, baseada em interpretações literais de escritas sagradas; e) Direitos humanos, à procura de certa isonomia nas leis, no direito legal como processo de aprendizagem e de garantia de existências eleitas e sancionadas via poderes jurídico-legislativos; f) Direitos sexuais, voltados também aos poderes jurídico-

9 Compreende-se aqui, juntamente a Michel Foucault (2016; 2015) quadros de referências enquanto enunciados-discursividades vigentes, sendo elementos discursivos que coloca a interpretar os atores sociais em posições de enquadramento funcional-normativo.

-legislativos a fim de garantir o exercício autônomo e livre das sexualidades; g) Emancipatório, por meio do dialogismo há o interesse em reconhecer opressões, estimular o inconformismo e emancipar-se em busca da liberdade; e h) *Queer*, que se centra no estranhamento, em práticas que não são capturadas e institucionalizadas, mas, sim, borram e desestabilizam quadros de referências.

Assim, ao (re)olharmos as discursividades destes movimentos neofundamentalistas, evidenciamos que estes não são contra a “educação para as sexualidades”, mas elegem uma “educação para as sexualidades” que estes aprovam: aquela que reitera quadro de referências instituintes de um padrão heteronormativo¹⁰, pautada em preceitos cristãos ortodoxos – enquanto combate a eliminação de qualquer outro modo de “educação para as sexualidades” que ameace a corrupção de seu quadro de referências. Com isso, recorrem a enunciados e a abordagens biológico-higienista, moral-tradicionistas, religiosos-radicais e até atravessam uma óptica específica de direitos humanos e sexuais – tendo, por exemplo, a política antiabortiva, anti-nome social, anti-redesignação sexual, anti-professores com liberdade de ensino... Políticas sempre pautadas em negações de outros modos de educar para as sexualidades (POLIZEL; 2017), mas ainda assim, uma política que educa para as sexualidades: uma educação para a sexualidade reativa.

Uma educação reativa para as sexualidades

Ao pensar nos movimentos neofundamentalistas (não tão) contemporâneos, temos a impressão de que estes se colocam na esfera pública, flertando com instâncias jurídico-legislativa e buscando se firmar nas diretrizes educacionais. Alguns apontariam o início destas investidas no ano de 2012 com o veto do kit anti-homofobia lançado pela Presidenta Dilma em resposta à pressão das bancadas conservadoras (OLIVEIRA JUNIOR, 2012), outros apontariam a intensificação com início no ano de 2014 com a efetivação das votações dos Planos de Educação (CARVALHO, *et al.*, 2016). Poderíamos retomar também ao período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)... Todas perspectivas lúcidas, via a associação em cada um desses momentos para recalibrar o dispositivo educacional de sexualidades instaurado. Todos articulados na produção de um

10 Consiste em termo utilizado para designar um regime normativo sistêmico que institui como quadro de referências o regime de verdade de que o modelo normal de existir é o modelo heterossexual. Este não nega a homossexualidade, mas aceita apenas os relacionamentos homossexuais que operam sob uma normativa heterossexual.

currículo¹¹, componente deste dispositivo.

Todavia, todos apresentam uma similitude operacional: são respostas, reações. Vê-se que, no cenário pós-guerra, movimentos sociais minoritários¹² passam a articular-se, como as investidas dos movimentos feministas, LGBTQs¹³, étnico-raciais e dos trabalhadores, demarcando as diferenças e questões de acesso, permanência, estruturação e operação dos espaços de poder, e como esses engendram posições de sujeito de acordo com suas categorias identitárias (SILVA, 2015; WEEKS, 2015).

À medida que movimentos minoritários avançam, buscam modificações no quadro de referências de normatividades vigentes, buscando reconhecimentos de seus saberes-poderes-verdades e modos de existir. Esses movimentos, que buscam reconhecimento e afirmação de si, seriam para Friedrich Nietzsche (2009; DELEUZE, 1976) tratados como movimentos de uma moralidade nobre. Buscam assim estabelecer seus valores por meio de disputas, investidas, e um conclave afirmativo – “Dizem sim” a si, a seu modo de existir. Todavia, esses avanços não são bem vistos por Pastores-Sacerdotes que buscam manter a ordem vigente, um rebanho em conformidade. Para estes mentores da alma, qualquer risco de desestabilização da ordem, de sublevação, deve ser extirpado. Este processo de extirpação, de separação do que outra existência pode ser, é chamado de força reativa, envolvendo três operações: a) Ressentimento, b) Má consciência e c) Ideal ascético.

O Ressentimento consiste em um processo no qual o rebanho, a multidão arrebatada pelo agenciamento de suas vontades, volta-se ao outro e dirige-lhe um “Não”. Trata-se de um processo de sequestro de valores, todos os valores que movimentos minoritários conclamam devem ser negados, suprimidos, apagados e/ou reeditados, para os ressentidos. Pois são valores que amedrontam o rebanho ressentido, visto que estes são impotentes – ou tiveram suas potências esvaziadas pelos processos de Má consciência e de Ideal ascético – para sobreviver em um mundo em que os direitos conclamados por movimentos minoritários existiam. Neste tocante, a própria existência do Outro, das feministas, das negras e dos negros, das LGBTQs, dos indígenas, dos quilombolas, do povo das águas, do campo... é uma ameaça à existência dos

11 Consideramos currículo como um artefato cultural, sem significados fixos, mas que se constrói no interior da cultura, analisando, organizando e elegendo saberes dados como formativos ou não (POLIZEL; CARVALHO, 2016; SILVA, 2015).

12 O termo minoritário não é utilizado em referência quantitativa, mas sim no posicionamento destes grupos enquanto sujeitos em relação aos poderes das normativas vigentes (WEEKS, 2015).

13 Sigla utilizada em referência a Lésbicas, Gays, Bissexuais e pessoas Trans, bem como voltada a abarcar as múltiplas diversidades sexuais e modos de existir em referência as sexualidades.

rebanhos ressentidos, pois ser ressentido é reconhecer-se fraco diante de um mais forte.

Concomitante ao ressentimento, ao ver-se fraco, impotente, pronto para dizer apenas “Não” a quem diz “Sim” a si, o mesmo volta o olhar para a sua vontade, seu rebanho, e no desdobrar-se de si opera a produção de uma Má consciência, de um sentimento de culpa. O ressentido, neste ponto, vê a culpa como se fosse sua e inicia um processo de autopunição. Tem o “[...] sentimento de culpa” por que tem um “[...] sentimento de dívida” (NIETZSCHE, 2009, p.48). Assim, autopune-se por que “[...] podia ter agido de outro modo” (NIETZSCHE, 2009, p.48), de acordo com o regime de verdades e moralidades estipulado no entorno de seu rebanho.

Este regime de verdade, no qual o ressentido, com Má consciência e sentimento de culpa, vê-se obrigado a operar, provém de um ideal ascético. Este, por sua vez, é produzido na mesma composição-concomitante ao ressentimento e a Má consciência, de modo que ao reconhecer-se frágil prefere desejar o nada, produzir um mundo imaginário, perfeito, puro, belo, que é contrário à vida mundana, terrena.

Essa tríade de Ressentimento, Má consciência e Ideal ascético é o que faz reagir os movimentos neofundamentalistas à medida que os movimentos minoritários avançam conclamando por múltiplas educações para as sexualidades nos espaços educacionais, visando a legitimação de seus modos de existência, bem como acesso, permanência e reestruturação destes espaços. O processo de reatividade, que é ressentido, culposo e asceta, tem por objetivo desagregar os movimentos minoritários, esvaziando seus valores e despotencializando-os (DELEUZE, 1976).

Assim, a educação para as sexualidades conclamada pelos movimentos neofundamentalistas, opera por três eixos:

1. O “Dizer Não” às pluralidades e às ações afirmativas dos movimentos minoritários

As iniciativas reativas têm a operação por “Dizer Não” ao Outro, à pluralidade de perspectivas, à contemplação de um regime de direitos legais e de legitimação epistêmica dos saberes destes. Vê-se um conjunto de movimentações articuladas no entorno da negação das existências dos corpos que compõem os movimentos minoritários (NIETZSCHE, 2009).

Evidencia-se em 2012 (OLIVEIRA JUNIOR, 2016) os movimentos neofundamentalistas articulados no “Dizer Não” a programas de combate a

violência LGBTfóbica¹⁴ nos ambientes escolares. A pressão realizada em torno da Presidenta Dilma, pela bancada cristã da Câmara dos Deputados e no Senado e pelas organizações pastorais, levaram à extinção do programa “Kit anti-homofobia”, que tinha por objetivo assegurar a permanência, integridade física, mental e emocional de estudantes que são (auto)identificados na categoria LGBT.

Outros movimentos são organizados em 2014 em torno dos Planos de Educação que estabelecem as metas dos sistemas educacionais pelos próximos dez anos (TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016; CARVALHO, *et al.*, 2016). Nesse processo, em âmbito nacional, foram suprimidos os termos “gênero, diversidade étnico-racial, regional e sexual”, substituídos por “todos os tipos de discriminação”, produzindo uma opacidade entre o trabalhar ou não uma educação para as sexualidades que combatam discriminações específicas de gênero, sexualidade, étnico-raciais e regionais – supressões também realizadas na produção da lei do feminicídio. Essa movimentação produz uma bruma, intencional, que visa instaurar dúvida e medo sobre trabalhar ou não temáticas de educação para as sexualidades que desviem do regime (hetero) normativo atual.

O “Dizer Não” a tudo aquilo que põe em risco a estabilidade de um rebanho impotente de sobreviver com as diversidades, que passa de uma suspensão de programas à generalização de identidades, ainda em 2014, toma uma característica mais perversa, a instauração de um panoptismo (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2017; POLIZEL; 2017; POLIZEL; CARVALHO, 2016), organizando-se como Projeto de Lei 867/2015, nominado como “Escola sem Partido”. Buscando aportes e associações com instâncias jurídico-legislativas, onde o intuito é a produção de uma nova criminalidade (FOUCAULT, 2016): a de falar de gêneros, sexualidades e outras temáticas que estes rebanhos compreendem como doutrinárias. É evidenciado que este movimento age por regimes de generalização (POLIZEL; 2017), de esquecimento e de negação em seu próprio escopo, como estipular os deveres docentes baseados em cerceamentos negativos:

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - **não** se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - **não** favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas

14 Violações voltadas à comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, pessoas Trans e demais membros das minorias sexuais aqui não nomeados.

convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - **não** fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - **não** permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (BRASIL, 2015, p. 3, *grifos nosso*)

Estabelece também a negação de cientificidade em bases epistemológicas como Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Paulo Freire, Judith Butler, Jacques Derrida, Antônio Gramsci, entre outros:

Figura 1. Caça às epistemologias¹⁵

Confesso que minhas esperanças estão mirrando. Cada vez que vejo a postagem de um jovem (ex-aluno ou não) estudante de humanas de alguma Universidade Federal meu coração dói: dentre os meus contatos, nenhum se salva. A Universidade morreu, a erudição que ela representava deixou de existir há décadas, formam-se hoje apenas soldadinhos que leem Rousseau, Nietzsche, Marx, Foucault e Derrida e acham que descobriram a pólvora. Eles saem prontos para espalhar ao mundo o que aprenderam e é assim que nascem os Sakamatos, os Capilês, as Sininhos... e também as Dilmas, os Dirceus, os Paloccis, as Rosários e as Hoffmanns.

Funk do Karl Marx em escola do Paraná



Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada



15 Imagens retiradas do site do movimento Escola sem Partido. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em 14 de abril de 2018

Esse Projeto de Lei inclina-se ainda a delinear os parâmetros que a legislação educacional deve atender pautando-se no Pacto de San José da Costa Rica – tomado como princípio norteador na Conferência Especializada Interamericana de Direitos Humanos –, esquecendo-se, ou negando-se, de lembrar que a Constituição Federal já estabelece tais parâmetros em seu artigo 206 e que a Comissão apresenta como documento complementar necessidades educacionais que atendem ao Protocolo de São Salvador.

Atualizações e desdobramentos do projeto são realizados, como a proibição de discussões atreladas a teorias de gênero no espaço escolar, censura de imagens de corpos nus em livros didáticos, a retirada de representações de modelos não heterossexuais de famílias dos livros, a solicitação de retirada de livros de uma biblioteca pública que tratem as temáticas de teorias de sexualidade e, ainda, a sugestão de queima de livros¹⁶ (POLIZEL; CARVALHO, 2016) – sob a alegação de corrupção da juventude-inocência pelas temáticas de educações para as sexualidades.

Neste tocante, evidencia-se que a “educação reativa para as sexualidades”, conclamadas por movimentos neofundamentalistas, funda-se em supressão de programas, generalização de terminologias-conceitos em projetos de leis que visem um olhar para as pluralidades, produzindo uma opacidade e a produção da criminalização de “educações para as sexualidades ativas, voltadas a afirmação de si e da multiplicidade” e que possam desestabilizar o regime (hetero)normativo vigente.

2. A produção de uma atmosfera de culpa, perseguição e Má consciência

Ao pensar em “Má consciência” e “sentimentos de culpa” não podemos nos esquecer que Friedrich Nietzsche (2009, p.44) nos atenta que “[...]”

16 Evidenciados, respectivamente com a tramitação do Projeto de Lei 193/2016-Escola sem Partido no senado, disponível em:<<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>>; caçada às ilustrações em livros didáticos ocorridas sob Projeto de Lei nos municípios de Birigui(SP) e Araçatuba(SP), disponível em:<<http://grupobomdia.com.br/vereadores-de-aracatuba-aprovam-projeto-que-controla-conteudo-sobre-sexualidade-nas-escolas/>>; as retiradas de modelos familiares homoafetivos dos livros em Ariquemes(RO), disponível em:<<http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/prefeitura-manda-arrancar-paginas-de-livros-escolares-sobre-homossexuais.html>>; a retirada de livros sobre o Queer Museu da biblioteca pública em Uruguaiana (RS), disponível em <<https://www.revistaforum.com.br/2017/10/07/camara-de-uruguaiana-rs-manda-retirar-livro-sobre-queermuseu-da-biblioteca-municipal/>>; o sugestionamento de queimas de livros ao MEC pelo vereador Carlos Gueiros (PSB), em Recife (PE), disponível em:<<https://www20.opovo.com.br/app/maisnoticias/brasil/2016/02/25/noticiasbrasil,3579871/vereador-sugere-ao-mec-queimar-livros-sobre-genero-e-diversidade-sexua.shtml>>. Todos projetos apresentados por membros de bancadas religiosas na instância legislativa e ao que chamo de desejo *Cidadãos de bem*.

criar um animal capaz de fazer promessas, já percebemos, traz consigo, como condição e preparação, a tarefa mais imediata de tornar o homem até certo ponto necessário, uniforme, igual entre os iguais [...] e portanto confiável”, o que é tratado como uma “moralidade dos costumes”. Esta moralidade requer uma origem histórica, não para encontrar o começo, mas para compreender que todo rebanho perpassa por um processo de composição, pelo agenciamento das vontades.

Poderíamos nos perguntar, no percurso da constituição discursiva do sintagma “ideologia de gênero”, visto que os rebanhos neofundamentalistas convergem-se no desejo de criar discursividades, sobre o que é e como combater esta suposta ideologia. Todavia, Rogério Diniz Junqueira (2017) já nos deixou tal contribuição, retomando os textos e veiculações do vaticano e associados. Assim, enfocamos na produção da culpa, perseguição e Má consciência, no que toca os atravessamentos do que aqui tratamos como uma “educação reativa para as sexualidades”.

Voltamos a dizer que as primeiras reações foram lançadas com a supressão do “kit anti-homofobia” em 2012 (OLIVEIRA JUNIOR, 2016). Contudo, a atmosfera de culpa, perseguição e Má consciência se instaura efetivamente em 2014, catalisada pelas movimentações neofundamentalistas em torno dos Planos de Educação (TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016; CARVALHO, *et al.*, 2016). Esta catalisação consistiu em movimentos pastorais organizados com participantes políticos em poder para o esvaziamento das esferas de direito e dos movimentos minoritários, bem como na supressão destes e criminalização de práticas – este movimento ocorre no reconhecimento de que uma nova constituição pode ser desenvolvida, ignorando princípios legais, desde que os ritos de formulação legislativa sejam atendidos.

Este reconhecimento de impotência perante as fortificações dos movimentos minoritários coloca em risco o modelo (hetero)normativo, leva a organizações de produção de projetos de leis com enfoques diretos em proibitivas – reconhece-se aqui que o direito legal consiste em um campo já de negação e de gestão de criminalidades (FOUCAULT, 2016; NIETZSCHE, 2009; DELEUZE, 1976), que tratamos como criminalização de práticas direcionadas às educações para as sexualidades conclamadas pelos movimentos minoritários, visando esvaziar a potência desses movimentos. Assim, institui-se o Projeto de Lei Escola sem Partido e seus derivados (POLIZEL, 2017; CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2017; CARVALHO; POLIZEL 2017).

É neste tocante que a atmosfera de culpa, perseguição e Má consciência é produzida, à medida que o projeto articula novos modos de olhar

para: a) os alunos, que passam a ser interpretados como crianças inocentes, vazias, sem reação e negociação discursiva nas trocas-produções de saberes desenvolvidas no espaço escolar, sendo então os mais susceptíveis a serem corrompidos, não podendo ao menos falar sobre sexualidades, tampouco opinar sobre o projeto; b) aos professores, como possíveis perturbadores da ordem, perversores da inocência e agentes infectantes e contaminantes do ambiente com as educações ativas/múltiplas para as sexualidades, sendo que assim devem ser constantemente vigiados, punidos e/ou eliminados do processo, caso necessário – caso os professores coloquem-se contra o projeto, esses se autodenunciariam como doutrinadores patológicos; c) aos familiares, que se tornam tutores da infância (in)corruptível, estando assim ou a favor do projeto, em defesa da família, nação e do cristianismo ou encontram-se contaminados, considerados comunistas, vândalos e perversos – a família tem um papel central, uma vez que ela tem o poder inquisitorial de vigiar e punir (PENNA, 2016).

Neste sentido a Má consciência, que atravessa e é atravessada pela educação reativa para as sexualidades, é produzida de diferentes modos nos estudantes, nos pais e nos professores. Os estudantes voltam a olhar para si e aos professores, devem estar sempre atentos e a qualquer sinal suspeito em si ou no Outro devem denunciar, pois se produz uma ideia de fragilidade nesses e, se forem corrompidos, tomam um caminho sem volta – a educação reativa para as sexualidades é então um posicionar do estudante em um espaço de sujeito frágil, passivo e sem saberes para disputa, que tem como papel principal a denúncia. Não denunciar-reagir seria um sinal de heresia, de desvalorização da pátria e da família e de contaminação por “ideologias”.

Os familiares tornam-se frágeis, o menor contato que seus filhos tiverem com o agente patogênico da “ideologia de gênero” é o atestado de destruição de sua família. Assim, como quem se coloca às portas da cidade a vigiar, com lanças nas mãos, devem ser os familiares posicionando-se nas portas das escolas com câmeras de celulares, notificações extrajudiciais e um olhar aguçado para assepsia necessária. Não atacar-reagir provocaria a extinção de seu núcleo familiar.

Os professores se fragilizam, devem policiar o que falam, o que planejam, quais conteúdos trabalham. Todos estão com os olhos voltados a estes, as modificações legislativas são tão rápidas e confusas que não se sabe mais quais direitos se tem – a esfera legal de suas liberdades de ensinar, aprender e pesquisar são esvaziadas a todo o momento (POLIZEL, 2017). O professor, nas reatividades que o cerceiam, é despotencializado e, nesse processo, torna-se

frágil – a qualquer momento pode ser perseguido e guilhotinado, seus algozes encontram-se difusos e alertas.

3. Ascetismo dos saberes

Talvez o ascetismo dos saberes nos seja o ponto mais custoso. Ao nosso olhar, o “[...] asceta trata a vida como um caminho errado” (NIETZSCHE, 2009, p. 98), assim, tem problema com tudo o que é deste mundo, o que é terreno, controverso, caótico e plural. Ele trata as relações do dia a dia como um caminho errado, um caminho de heresia, de desvios – renuncia a essas experiências. Ele vê a vida desse modo, pois é impotente para lidar com as múltiplas possibilidades, diversidades e modos de existir. Em sua impotência ressentida e de Má consciência, ele precisa criar outro mundo, um mundo das ideias, um céu, algo que represente a este uma pureza e estabilidade. Ele faz isso não criando uma valoração para si, mas no “[...] proibir a procriação” (NIETZSCHE, 2009, p.99) dos valores que garantiria a existência do outro.

Este ascetismo é um trabalho tortuoso, um mito de Sisifo – um castigo dos deuses –, no qual este Deus torna-se produto de muitos agenciados. O que nos parece mais óbvio é a produção de uma legislação de proibição àquilo que temem – como citado na produção de ressentimentos e da Má consciência – todavia, o processo envolve o agenciamento de outros “deuses” purificados, visto que a aprovação deste projeto é um sintoma, produtores de outros sintomas. Para o projeto ser aprovado, uma onda de vontades é agenciada a apoiá-lo e mantê-lo em funcionamento. Essas vontades não se entregam de maneira facilitada, precisam ser conquistadas, convencidas, interessadas e articuladas – o que ocorre por modos de subjetivação, ou seja, de produções de subjetividades recrutadas e alinhadas aos propósitos do projeto (FOUCAULT, 2016; TIBURI, 2016; NIETZSCHE, 2009).

Neste tocante, são convidados a compor a discursividade que modulará os modos de subjetivação, a combinação de enunciados:

- a. Enunciados científicos, como algo puro, provindo do outro mundo, da transcendência e, assim, devem ser considerados fatos inquestionáveis. Esta óptica é dada no agenciamento dos discursos Biológico-higienistas, que recorrem à ideia morfoanatômica das genitálias e de cariotipagem cromossômicas, o que pode ser observado na faixa “Menino nasce menino e menina nasce menina” e na placa “XX e XY”. Recorre-se aqui a uma visão do que Nietzsche (2009) chamaria de um Deus, ou seja, no tornar as

- ciências biológicas como algo estático, consumado, determinístico e sem variações – aqui os efeitos são tornados causas e busca-se instaurar uma casualidade obrigatória que provem do “outro mundo, do mundo das ideias, da verdade que nos rege”. Um agenciamento de enunciados biológico-higienistas (FOUCAULT, 2015), que busca criar espécies, padrões de normalidades e desvios, arquitetadas em um suposto determinismo;
- b. Enunciados moral-tradicionalista, à medida que busca focar-se em que as educações devem seguir o mesmo molde de tempos antigos, buscando a manutenção de uma tradição que não deve ser criticada ou posta em risco – um conclamar de “Só sabemos viver deste jeito, não desestabilize a ordem pois somos importantes para viver de outra forma”. Esta modalidade conclama por reprimir informações, fazer com que estas não existam e não sejam veiculadas – devendo ser combatidas e eliminadas se necessário. Vê-se este operar, por exemplo, na necessidade de apagar termos de diretrizes educacionais e criar Projetos de Lei para proibir determinados modos de discutir sexualidades em sala de aula (POLIZEL, 2017);
 - c. Enunciados religiosos-radical e enunciados do direito civil, visto que se coloca em pauta toda arquitetura discursiva dos movimentos neofundamentalista sob as verdades inquestionáveis da religião cristã, o que se volta sobre supostas interpretações das escrituras sagradas e regimes de condutas instituídos por líderes religiosos. Vê-se, por exemplo, a mobilização do artigo 12º do Pacto de San José da Costa Rica, que verte sob o respeito à educação moral-religiosa, dada pelos pais e tutores como fundamentação para proibitiva dos debates sobre diversidades sexuais. Assim, os movimentos neofundamentalistas apontam aos valores morais, religiosos, familiares e nacionais no Brasil de base cristã e que suas vontades devem prevalecer sob a laicidade do Estado.

A partir disso, a educação reativa para as sexualidades respalda-se na produção de outro mundo, mundo das ideias, um paraíso, lugar onde há ordem e esta precisa ser mantida. Para isto os movimentos neofundamentalistas acionam enunciados biológico-higienistas, moral-tradicionistas, religiosos-radicaís e do direito civil, a fim de criar uma bruma, uma opacidade que produza uma ideia de ordem e de necessidade de sobrevivência.

(Des)considerações

Evidenciamos uma grande preocupação por parte de pessoas envolvidas com as práticas docentes em “Quem é contra a educação para as sexualidades”, em referência aos movimentos neofundamentalistas que têm se mobilizado nos entornos das produções curriculares. Todavia, estes se espantam quando pontuamos “Ninguém é contra a educação para as sexualidades”, mas, sim, os movimentos fundamentalistas buscam estabelecer uma educação para as sexualidades únicas, a qual classificamos e compomos como uma “educação reativa para as sexualidades”. O fazemos por compreender que as propostas e investidas realizadas pelos movimentos neofundamentalistas têm se centrado em políticas de: ressentimentos, Má consciência e ideais ascéticos.

Destarte, a educação reativa para as sexualidades nasce ressentida, reiterando o regime (hetero)normativo, negando programas de combate a violações sexuais, suprimindo e generalizando termos e criando propositivas jurídico-legislativa de proibições a educações para as sexualidades outras, voltadas à pluralidade de modos de existência. Este deslocamento pautado nas negações e no reconhecimento da fragilidade dos ressentidos perante o avanço de outros modos de existência gera uma atmosfera de culpa – esta culpa produz a Má consciência. Contudo, ela surge à medida que os movimentos neofundamentalistas reconhecem-se frágeis e precisam instaurar outros dispositivos pedagógicos que evitem que outros modos de existência continuem (trans)criando valores ao instaurarem outros regimes valorativos. Assim, os movimentos neofundamentalistas, os ressentidos e com Má consciência, precisam articular um mundo onde conseguem sobreviver, e fazem isto criando outro mundo, um cenário ideal, onde a norma funciona e não pode ser corrompida e que se articulam a discursos biológico-higienistas, moral-tradicionistas, religiosos-radicalistas e do direito civil, a fim de criminalizar outros modos de educar para as sexualidades e reiterar seu modo de educação reativa para as sexualidades, afirmando posições (hetero)normativas, dogmáticas e que estrangulam outros modos de existir.

Referências

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. *Rev. Semina: Ciências sociais e humanas*, v. 37, n. 2, 2017, p. 193-210

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; SANTANA, Naomi Neri; SANCHES, Khawana. Políticas públicas e (in)visibilidades escolares: Entre (des)conhecer, apagar e trabalhar com o combate à violência de gênero. In: CORREA, Crishna Mirella de Andrade; MAIO, Eliane Rose. *Observatório de Violência de gênero: Entre políticas públicas e práticas pedagógicas*. Curitiba: CRV, 2015, p. 71-89

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 3 ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

FURLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Editora da FURG, 2017, p. 25-52

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de. Kit de combate a homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais. *Revista HISTEDBR on-line*, v.16, n.70, 2016, p.319-334

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. In: Ação Educativa (Org). *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. Ação Educativa: São Paulo, 2016, p. 93-100

POLIZEL, Alexandre Luiz. Escola sem partido operante: negações, generalizações e esquecimentos? In: *Anais do VI Seminário Integrado de Pesquisa em Ciências Sociais & XXVIII Semana de Ciências Sociais*, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017, p. 370-382

POLIZEL, Alexandre; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Queimando livros e currículos: considerações sobre a histeria neofundamentalista nas discussões de sexualidade e gênero. *Revista da Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia*, n. 9, 2016, p. 3593-3604

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: introdução as teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TIBURI, Marcia. *Como conversar com um fascista*. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

TOLOMEOTTI, Tamires; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Um currículo degenerado: os planos de educação e a questão de gênero nos documentos educacionais. *Revista Artemis*, v.22, n.1, 2016, p. 73-84

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). *O corpo educado: pedagogias da Sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 35-83

Data de recebimento: 06.04.2020

Data de aceite: 17.05.2021