

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE DIREITO “PROF. JACY DE ASSIS” PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM DIREITO - MESTRADO EM DIREITO

TAÍZA SOARES DE ASSIS

**RELAÇÕES DE PODER E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O DISCURSO
DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRASIL A PARTIR DA ADPF 457 DO
SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL**

UBERLÂNDIA

2021

TAÍZA SOARES DE ASSIS

**RELAÇÕES DE PODER E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O DISCURSO
DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRASIL A PARTIR DA ADPF 457 DO
SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Direito da Faculdade de Direito “Prof. Jacy de Assis” da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em direito. Área de concentração: Direitos e Garantias Fundamentais.

Linha de Pesquisa 1: Tutela Jurídica e Políticas Públicas

Orientadora: Profa^a. Dr^a. Rosa Maria Zaia Borges.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Daniela de Melo Crosara.

UBERLÂNDIA

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A848 2021	<p>Assis, Taiza Soares de, 1992- Relações de poder e educação [recurso eletrônico] : uma análise sobre o discurso de gênero e sexualidade no Brasil a partir da ADPF 457 do Supremo Tribunal Federal / Taiza Soares de Assis. - 2021.</p> <p>Orientadora: Rosa Maria Zaia Borges. Coorientadora: Daniela de Melo Crosara. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Direito. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.398 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Direito. I. Borges, Rosa Maria Zaia,1974-, (Orient.). II. Crosara, Daniela de Melo,1975-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Direito. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 340</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Secretaria da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Direito
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 3D, Sala 302 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: 3239-4051 - mestradodireito@fadir.ufu.br - www.cmdip.fadir.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Direito				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 158, PPGDI				
Data:	Trinta de agosto de dois mil e vinte e um	Hora de início:	17:30	Hora de encerramento:	19:30
Matrícula do Discente:	11912DIR015				
Nome do Discente:	Taiza Soares de Assis				
Título do Trabalho:	RELAÇÕES DE PODER E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O DISCURSO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO BRASIL A PARTIR DA ADPF 457 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL				
Área de concentração:	Direitos e Garantias Fundamentais				
Linha de pesquisa:	Tutela Jurídica e Políticas Públicas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Efetividade e Devolução de Conceitos Sociais				

Reuniu-se, utilizando tecnologia de comunicação à distância, conforme previsto na Portaria n°. 36 da CAPES, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Direito, assim composta: Professoras/es Doutoradas/es: Marco Aurélio Máximo Prado - UFMG; Débora Regina Pastana - UFU; e Rosa Maria Zaia Borges - UFU - orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Rosa Maria Zaia Borges, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidenta concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às/aos examinadoras/es, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Neste ato, e para todos os fins de direito, as/os examinadoras/es e a discente autorizam a transmissão ao vivo da atividade. As imagens e vozes não poderão ser divulgadas em nenhuma hipótese, exceto quando autorizadas expressamente pelas/os examinadoras/es e pela discente. Por ser esta a expressão da vontade, nada haverá a reclamar a título de direitos conexos quanto às imagens e vozes ou quaisquer outros, nos termos firmados na presente.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora e pela discente.



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Maria Zaia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2021, às 20:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Debora Regina Pastana, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/09/2021, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Maximo Prado, Usuário Externo**, em 08/09/2021, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Taíza Soares de Assis, Usuário Externo**, em 09/09/2021, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3010559** e o código CRC **06C46DCF**.

*Ao meu amado amigo Crovato,
por quem sempre darei o meu melhor.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão do Mestrado Acadêmico em Direito representa o fim de mais uma etapa profissional e pessoal, motivo pelo qual, não poderia deixar de registrar meus agradecimentos àqueles que me ajudaram a chegar até aqui.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer profundamente à minha orientadora Rosa Maria Zaia Borges e à minha coorientadora Daniela de Melo Crosara, por toda paciência e disponibilidade durante a orientação e por me mostrarem que a docência pode ser exercida com acolhimento e carinho.

Agradeço aos professores do PPGDI/UFU, por toda contribuição, em especial à Professora Renata Álvares Gaspar, que mais do que lecionar, nos emocionou com sua sabedoria, cuidado e companheirismo com os alunos.

Agradeço aos colegas da 11ª Turma do Mestrado em Direito da UFU, de modo muito especial aos amigos Lorena, Igor, Luiza e Bruna, por toda lealdade e aconchego nos períodos difíceis e por transformarem a experiência acadêmica numa lembrança eterna de amizade e carinho.

Não posso deixar de agradecer minha mãe Silvânia e minha irmã Tamires, por acreditarem tanto em mim e sempre apoiarem minhas escolhas. Ao meu namorado Caio, por ser minha estabilidade e segurança.

Por fim, agradeço a todos os amigos e familiares que acompanharam minha trajetória, especialmente a minha sócia e amiga leal, Isabella, que mesmo nos momentos mais difíceis, não me permitiu desistir e meu eterno amigo Gabriel, por ser meu maior incentivador.

RESUMO

O presente trabalho tem por escopo analisar o lugar e a dimensão que o discurso sobre as questões de gênero e sexualidade ocupam na escola, bem como entender como a temática vem sendo tratada no judiciário, em especial no Supremo Tribunal Federal, a partir da análise da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457. Por entender que a sociedade é formada por um complexo de forças, que lutam diariamente para exercer poder e que os discursos são importantes instrumentos de construção e manutenção das verdades, como recurso metodológico, a pesquisa se utiliza do método de análise de discurso, proposto por Foucault, na intenção de compreender como os discursos sobre gênero e sexualidade se localizam dentro do sistema estratégico de poder que compõe a sociedade, notadamente, no âmbito educacional e judiciário. Ademais, trata-se de pesquisa exploratória, que se utiliza de procedimento bibliográfico e documental, uma vez que possui sua base teórica alicerçada na consulta em livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos sobre o tema, além proceder análise de documento jurídico, qual seja, o acórdão produzido na ADPF 457. De início, o trabalho faz uma imersão nos estudos de Foucault sobre as relações de poder e verdade, a fim de entender como a sexualidade foi utilizada como dispositivo para controlar os corpos e gerir a vida das populações, com destaque ao papel da escola, enquanto instituição disciplinar responsável pela educação formal. O texto busca, ainda, investigar como mesmo dispositivo da sexualidade influenciou na formação de um discurso antigênero, o qual impulsionou a criação da expressão “ideologia de gênero”. Num segundo momento, a pesquisa busca se aprofundar nas pesquisas sobre a educação e sua função na sociedade, para então entender por que a escola se tornou esse importante palco de debate acerca dos conflitos envolvendo gênero e sexualidade e como ela pode influenciar no modo de apreender essas categorias. Por fim, a terceira parte da pesquisa, busca se aprofundar na análise de discurso de Foucault, como recurso metodológico para analisar as práticas judiciais, especificamente, o acórdão produzido na – ADPF 457, para então, entender qual o papel do Supremo Tribunal Federal na construção dos discursos sobre gênero e sexualidade na educação e, conseqüentemente, na criação das supostas verdades dessas categorias. Como resultado, conclui-se que em sendo o discurso fonte de poder, deve-se apropriar dos discursos sobre gênero e sexualidade, lutar para que o direito à educação não seja utilizado como pretexto para impor ideais de moralização e normatização. O discurso é prática capaz de criar materialidades e, portanto, deve ser visto como arma para combater as diversas formas de desinformação, discriminações e preconceitos.

Palavras-Chave: análise de discurso; gênero e sexualidade; poder; prática judiciária; educação;

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the dimension that the discourse on gender and sexuality issues occupies at school, as well as understand how the theme has been treated in the judiciary, especially in the Federal Supreme Court, based on the analysis of the Allegation of Non-Compliance with a Fundamental Precept - ADPF 457. By understanding that society is formed by a complex of forces that struggle daily to exercise power and that speeches are important instruments for the construction and maintenance of truths, as a methodology, the research uses the discourse analysis method, proposed by Foucault, in order to understand how discourses on gender and sexuality are located within the strategic system of power that makes up society, especially in the educational and judicial sphere. Furthermore, it is an exploratory research, which uses a bibliographic and documentary method, as it has its theoretical basis based on the consultation in books, scientific articles, and academic works on the subject, in addition to proceeding with the analysis of a legal document, that is, the judgment handed down in ADPF 457. Initially, the work immerses in Foucault's studies on the relations of power and truth, in order to understand how sexuality was used as a device to control bodies and manage the lives of populations, with emphasis on the role of the school as a disciplinary institution responsible for formal education. The text also seeks to investigate how the same device of sexuality influenced the formation of an anti-gender discourse, which boosted the creation of the expression "gender ideology". Secondly, the research seeks to deepen study on education and its role in society, to then understand why the school has become this important debate stage about conflicts involving gender and sexuality and how it can influence the way of learning these categories. Finally, the third part of the research seeks to deepen the analysis of discourse of Foucault, as a methodological resource to analyze legal practices, specifically, the judgment produced in the ADPF 457, to then understand the role of the Supreme Court in the construction of discourses on gender and sexuality in education and, consequently, in the creation of the supposed truths of these categories. As a result, it is concluded that, as the discourse is a source of power, discourses on gender and sexuality must be appropriated, fighting so that the right to education is not used as a pretext to impose moralization and standardization ideals. Discourse is a practice capable of creating materiality and, therefore, should be seen as a weapon to combat the various forms of misinformation, discrimination and prejudice.

Keywords: discourse analysis; gender and sexuality; power; judicial practice; education;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. RELAÇÕES DE PODER E VERDADE	12
2.1 Sexualidade e discurso: uma análise acerca da microfísica do poder de Foucault	12
2.2 Biopolítica, instituições disciplinares e as tecnologias de controle do corpo ..	22
2.3 Breve contextualização acerca do surgimento da “ideologia de gênero”	32
3. EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: DESAFIOS E AVANÇOS ...	44
3.1 Educação, direito à educação e educação em direitos humanos	45
3.2 A escola como espaço de (des)construção das diferenças	59
4. APDF 457: UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DA PARTICIPAÇÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS EDUCACIONAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE	70
4.1 A análise de discurso como recurso metodológico	71
4.2 O Supremo Tribunal Federal e as estratégias discursivas do poder	79
5. CONCLUSÕES	101
REFERÊNCIAS	104

1. INTRODUÇÃO

As polêmicas envolvendo a inclusão dos temas sobre de gênero e sexualidade na educação sempre geraram grande repercussão na sociedade brasileira, isto porque, assiste-se nas últimas décadas uma multiplicação de discursos conservadores que buscam se utilizar das categorias gênero e sexualidade como estratégia de manipulação político-religiosa, a fim de impedir o avanço de temas relativos à diversidade, promoção da igualdade e respeito às diferenças. Nesse cenário, vêm ganhando amplo destaque o sintagma “ideologia de gênero”, constantemente utilizada como bandeira aglutinadora de argumentos fundamentalistas, cujo objetivo é inibir todo e qualquer tema que ameace a pretensa hegemonia dos poderes religioso, branco, heterossexual e cisgênero.

Observa-se, ainda, uma grande concentração dessas discussões no âmbito educacional, tornando a escola constantemente alvo de estratégias que buscam se utilizar da educação e da suposta vulnerabilidade das crianças e adolescentes, como pretexto para emplacar discursos moralistas e antidemocráticos. Nesse sentido, o poder judiciário, notadamente o Supremo Tribunal Federal, têm sido constantemente provocado a se manifestar sobre as questões envolvendo a inclusão dos temas relacionados à perspectiva de gênero e ao estudo da sexualidade na escola, bem como sobre a existência de uma suposta “ideologia de gênero” a ser combatida na educação. Nesse contexto, questiona-se: qual o lugar ocupado pela escola nas discussões envolvendo gênero e sexualidade? Qual o papel do Poder Judiciário, especialmente, do Supremo Tribunal Federal na resolução da controvérsia?

A escolha do tema justifica-se em razão da importância que a escola possui na construção dos ideais de igualdade e diferença e de como a educação, entendida em sua função transformadora, pode colaborar com criação de uma sociedade que abrace uma cidadania orientada na diversidade e na concretização dos valores democráticos e republicanos eleitos como soberanos pela constituição brasileira. Desse modo, em sendo o Supremo Tribunal Federal a instituição constitucionalmente eleita como guardião dos valores supremos, bem como aquela responsável por solucionar as eventuais controvérsias envolvendo a concretização desses valores, entender sua participação na construção dos discursos, notadamente naqueles envolvendo gênero e sexualidade na educação, é indispensável para compreender qual função ele exerce dentro do sistema estratégico de poder que compõe a sociedade.

Como objetivo geral, o presente trabalho tem por principal finalidade analisar o lugar e a dimensão que o discurso sobre as questões de gênero e sexualidade ocupam na escola, bem como entender como a temática vem sendo tratada no judiciário, em especial no Supremo Tribunal Federal, a partir da análise da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 457. De modo específico, a pesquisa buscou entender por que as categorias gênero e sexualidade tem sido tão frequentemente objeto de conflitos na educação, assim como porque a escola se tornou um palco tão importante nessa discussão e, ainda, como o STF atua dentro desse sistema estratégico que se utiliza do discurso de gênero e sexualidade para exercer poder.

Como recurso metodológico, a pesquisa optou pelo método de análise de discurso, proposto por Foucault, na intenção de compreender como os discursos sobre gênero e sexualidade se localizam dentro do sistema estratégico de poder que compõe a sociedade, notadamente, no âmbito educacional e judiciário. Ademais, trata-se de pesquisa exploratória, que se utiliza de procedimento bibliográfico e documental, uma vez que possui sua base teórica alicerçada na consulta em livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos que versam sobre o tema, além de proceder análise de documento jurídico, qual seja, o acórdão produzido na ADPF 457.

A escolha pelo método de análise de discurso foucaultiano se deu em razão de algumas inquietações que merecem destaque. Sabe-se que a Constituição Federal de 1988 e seu projeto republicano já previu a educação enquanto um direito fundamental social, destinado a cumprir as funções de pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho, além de seu compromisso de construir uma sociedade livre, justa e solidária, que promova o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, sempre orientada nos direitos humanos. Ademais, a constituição ainda prevê que essa educação deve ser ministrada com base em alguns princípios, dentre eles a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Todavia, em que pese o imperativo constitucional, continuam surgindo diversas manobras, operadas por distintos grupos de poder, destinadas a questionar e até mesmo alterar finalidades e objetivos previstos para a educação brasileira. Nesse mesmo sentido, o Supremo Tribunal Federal enfrenta diariamente inúmeras propostas legislativas objetivando censurar a atuação de professores em sala de aula, bem como vedar conteúdos e materiais que irão compor o aprendizado escolar. Sendo assim, por entender que a

sociedade é formada por um complexo de forças, que lutam diariamente para exercer poder e que os discursos são importantes instrumentos de construção e manutenção das verdades, como referencial teórico, optou-se pelos estudos de Foucault e suas análises sobre as relações de poder, para entender como o discurso, enquanto prática integrante das estratégias da microfísica do poder, colaboram para construção das verdades de cada época.

Nesse sentido, o trabalho foi dividido em três partes. O capítulo primeiro faz uma imersão nos estudos de Foucault sobre as relações de poder e como sua atuação pulverizada permitiu que a sexualidade fosse utilizada como dispositivo para controlar os corpos e gerir a vida das populações. Ademais, o capítulo busca apresentar a escola, idealizada enquanto instituição disciplinar responsável pela dominação dos corpos a fim de transformá-los em corpos dóceis e úteis. Por fim, busca-se demonstrar como o dispositivo da sexualidade influenciou na formação de um discurso antigênero, o qual impulsionou a criação do sintagma “ideologia de gênero”.

No segundo capítulo, busca-se explorar as distinções entre a “educação”, enquanto produção discursiva dos mecanismos de poder cuja função pode ser transformadora da sociedade, e o “direito à educação”, enquanto projeto republicano disposto a realizar os direitos humanos e fundamentais, para então, com amparo nos estudos de Guacira Lopes Louro e Judith Butler, entender qual o papel da escola na construção de uma matriz de inteligibilidade de gênero e sexualidade a qual vai influenciar diretamente na compreensão dos ideais de igualdade e diferença, dentro da sociedade.

O terceiro e último capítulo, busca se aprofundar na análise de discurso de Foucault, como recurso metodológico para analisar as práticas judiciárias, especificamente, o acórdão produzido na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 457, enquanto decisão paradigmática sobre o tema, para então entender qual o papel do Supremo Tribunal Federal na construção dos discursos sobre gênero e sexualidade na educação e, conseqüentemente, na criação das supostas verdades dessas categorias.

Pretende-se, desta forma, demonstrar como se dá a construção do discurso de gênero e sexualidade na educação e como a escola e o Supremo Tribunal Federal, juntamente com os demais agentes integrantes da microfísica do poder, colaboram para a cristalização dos discursos e das verdades sobre essas categorias.

2. RELAÇÕES DE PODER E VERDADE

O capítulo que se segue tem por objetivo contextualizar as leitoras e leitores dentro da vasta produção bibliográfica de Michel Foucault, conduzindo-os através dos conceitos essenciais para compreensão do tema a ser apresentado. Para tanto, utiliza-se o método arqueológico de análise do discurso, proposto por Foucault, o qual auxiliará na compreensão do dispositivo da sexualidade utilizado como estratégia de poder para controlar os corpos e gerir a vida das populações.

Além disso, o texto faz um mergulho nas reflexões de Foucault sobre as relações de poder e como sua atuação pulverizada colabora para construção dos saberes e, conseqüentemente, da verdade de determinado assunto. Em especial, buscar-se-á investigar como a escola, enquanto instituição disciplinar responsável pela educação formal e, portanto, pela produção e reprodução dos saberes, pode atuar para controlar os corpos e transformá-los em corpos dóceis e uteis.

Por fim, o capítulo busca, com base nos conceitos de Foucault já desenvolvidos, explicar como o dispositivo da sexualidade foi utilizado pela igreja católica e suas aliadas e aliados conservadores como estratégia para inflamar um discurso antigênero, o qual levou a criação do sintagma “ideologia de gênero”.

2.1 Sexualidade e discurso: uma análise acerca da microfísica do poder de Foucault

As questões relativas à sexualidade e gênero têm sido intensamente debatidas, todavia, a constante luta por respeito e liberdade segue sendo um dos temas mais controversos da atualidade. Compreender a gênese de um problema é tarefa árdua a ser enfrentada na pesquisa, uma vez que nem toda origem é passível de ser encontrada. O início de um discurso, a representação de um objeto, a definição de um fato ou, ainda, a construção de uma verdade, são terrenos arenosos que exigem uma apreciação crítica e articulada entre discurso, locutor, destinatário e contexto histórico nos quais estão inseridos.

Nessa esteira, o presente trabalho utiliza-se dos pensamentos e reflexões trazidos por Michel Foucault, cuja produção buscou pensar a temática do corpo e as relações de poder-saber na construção da verdade.

Para tanto, considera-se indispensável uma volta pela obra “A arqueologia do Saber” de 1969, cujas ideias centrais acabaram por se tornar um método de análise, o qual impactou todo o pensamento de Foucault e que guiará as reflexões aqui desenvolvidas. Nesta, Foucault toma o discurso como principal objeto de estudo, todavia, para entendê-lo, antes, se faz necessário suspender algumas concepções fáceis acerca do que seja o discurso, até então aceitas como irrefutáveis. A primeira delas seria de que o discurso sempre esconde por trás de si uma verdade oculta ou secreta, a ser descoberta pela pesquisadora e/ou pesquisador, ou ainda, que todo discurso se assenta num não dito, um silêncio que esconde a verdadeira intenção do que foi falado ou escrito. Foucault foge dessa ideia de discurso como um conjunto de signos, sempre carregados de conteúdos obscuros, e passa a encará-lo como ação, como prática social, produzida dentro das relações de poder (FOUCAULT, 2008b). Sobre o tema, Foucault afirma que:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2008a, p. 28).

O chamado método arqueológico buscou pensar a ideia de discurso, não como estrutura linguística vinculada a uma ou mais falantes, mas como um acontecimento, um enunciado, algo que foi dito em determinado momento e que possui uma função naquele contexto, portanto, um acontecimento discursivo. O método arqueológico, não obstante seja reconhecido como “análise de discurso” não tem pretensão alguma de analisar o conteúdo do discurso, tampouco sua emissora ou seu emissor, antes de tudo, ele busca entender por qual motivo tal discurso foi proferido e qual sua correlação com os demais acontecimentos não discursivos da sociedade como política, economia e, principalmente, o desenvolvimento dos saberes (FOUCAULT, 2006).

Foucault busca desmistificar a ideia de que a construção da realidade se dá por meio de estruturas ou instituições fixas, supostamente responsáveis pela produção do sentido. O discurso é prática e a prática é constitutiva da realidade social. Daí a importância em se analisar as práticas discursivas e não discursivas, empreendidas pelas

relações de poder, notadamente, pela escola, visto que elas são responsáveis por boa parte construção da realidade social por meio do discurso dos saberes. Dessa forma, se, para o autor, o discurso é sempre uma prática social que se produz dentro das relações de poder, é possível inferir que a análise de discurso é, portanto, a análise dos acontecimentos discursivos de uma sociedade que se produzem por meio dos mecanismos de poder.

A arqueologia do saber pretende provocar as leitoras e leitores críticos acerca da construção das chamadas “epistemes”, entendidas por Foucault como um conjunto de discursos e práticas que juntos formam determinado saber de uma época. Em especial, Foucault voltou sua análise para o discurso criado pelas ciências humanas, que a partir do sec. XVIII coloca o homem¹ e seu corpo como principal fundamento de pesquisa. Importante destacar que Foucault não quer entender o que o discurso diz, qual o conteúdo implícito ou explícito das palavras que o compõe, mas como aquele discurso se consolidou como verdadeiro dentro de determinada sociedade (FOUCAULT, 2008a).

Aqui explora-se um conceito basilar dentro da filosofia de Foucault, qual seja, a ideia de regime de verdade. Um regime de verdade é o processo por meio do qual determinado fato é acolhido como verdade e naturalizado em uma sociedade através das estratégias de poder. O poder não se localiza no sentido do discurso, pelo contrário, é o discurso que integra uma estratégia operada dentro dos mecanismos de poder, na construção da verdade. Sendo assim, deve-se pensar o discurso como um conjunto de acontecimentos por meio dos quais o poder é dissipado (FOUCAULT, 2006).

Não há sociedade que exista ou funcione sem a produção de um discurso de verdade. Para Foucault (1976, p. 29) “não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder a produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade”. Toda e qualquer sociedade produz verdade e essa verdade não pode ser dissociada dos mecanismos de poder. O poder induz a criação da verdade, a construção do discurso e, ao mesmo tempo, impulsiona sua circulação para manter os próprios efeitos de poder.

Nesse sentido, a análise do discurso não está centrada na figura de sua emissora ou emissor, tampouco no conteúdo das palavras por eles vinculados. O método

¹ O presente trabalho não coaduna a utilização universalizante do vocábulo “homem” enquanto sinônimo de humanidade, ou ainda, como terminologia inclusiva de todas as categorias de seres humanos, todavia, para que não se altere o sentido original dos textos utilizados como fundamento teórico, o trabalho acompanhará o autor Michel Foucault, de modo que, por “homem”, leia-se, humanidade, ser humano, homens, mulheres e demais sujeitos.

arqueológico busca entender qual função esse discurso desempenha dentro de um sistema estratégico de poder, de modo que, o discurso deve ser entendido como um instrumento, um mecanismo por meio do qual o poder e, portanto, a verdade por ele produzida, flui (FOUCAULT, 2006).

Esse foi o grande projeto empreendido por Foucault ao longo de toda sua produção bibliográfica: estudar as relações de poder. O filósofo dedicou grande parte dos seus estudos a pensar como as múltiplas relações de força e, portanto, de poder, trabalham para construir uma verdade e como essa verdade se propaga por meio das práticas discursivas e não discursivas.

Durante um longo período o “poder” foi concebido como um uma espécie de dom divino, algo raro, escasso, concedido a poucos e que o exercem, predominantemente, de forma repressiva. Foucault busca se afastar dessas concepções topológicas, ou ainda, topográficas de poder, segundo a qual ele se localiza em um único lugar, ou se concentra em determinada pessoa. O poder não pode ser definido ou conceituado, visto não se tratar de algo que possua substância ou forma fixa. O poder não existe por si só, não se funda em si mesmo, o poder se exerce.

O poder, portanto, não é uma coisa, não é o Estado, não é uma instituição e não é o sistema jurídico. O poder não pode ser idealizado como algo fixo, ensimesmado, pois, se assim fosse, seria frágil e facilmente destruído. Ao contrário, o poder é ação, ele se movimenta, ele circula, dando forma e dinâmica às relações sociais. O poder não possui titularidade, não é privilégio de uns em detrimento dos outros, o poder sempre se exerce em relação ao outro.

Sendo assim, os estudos foucaultianos buscam se afastar dos estereótipos de poder até então vigentes, como, por exemplo, o poder denunciado pelo socialismo na figura do totalitarismo do Estado soberano, ou ainda, da crítica marxista ao capitalismo enquanto superestrutura de dominação. Foucault apresenta uma nova mecânica do poder, muito mais sutil, engendrada de forma pulverizada, algo que convencionou chamar de microfísica do poder (FOUCAULT, 1979).

A microfísica do poder constitui uma estratégia que opera de forma capilarizada, se imiscuindo na sociedade, utilizando como instrumento o próprio corpo social. O poder, nas palavras de Foucault, atua de forma sináptica, não mais recaindo de forma impositiva sobre os indivíduos, mas difundindo-se, exercendo-se por meio e através deles. (FOUCAULT, 1979).

A ideia de microfísica do poder é de vital importância para a discussão aqui desenvolvida, uma vez que é ela que vai explicar como os sistemas de dominação se mantêm por tanto tempo e, principalmente, porque é tão difícil se libertar dos padrões normatizantes por eles impostos. A atuação difundida dos mecanismos de poder, permite que o próprio corpo social seja utilizado como instrumento de disseminação dos discursos de verdade, de modo que, toda e qualquer pessoa se torna agente de manutenção da ordem imposta.

Nesse contexto, a escola ganha elevado destaque, visto se tratar de uma instituição disciplinar responsável por controlar os corpos, de modo a torná-los corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2008b). O papel da instituição escolar no funcionamento da engrenagem dos mecanismos de poder será melhor desenvolvido em tópico próprio. Por agora, basta entender que a escola, dentro da ideia de uma microfísica do poder, se utiliza dos corpos como agentes de dissipação do próprio poder atuando ativamente como instrumento de dominação e proliferação dos discursos de saber-poder.

Em seus estudos, Foucault buscou, ainda, questionar a ideia de poder como sinônimo de repressão. Para o autor, dizer que o poder somente se expressa na forma de repressão é aceitar que seu único elemento fundamental é a proibição e que, portanto, bastasse dizer não, e o poder ali estaria estabelecido (FOUCAULT, 2006). Sabe-se que o poder é um fazer construtivo que, além de impor limites e proibições, opera de maneira positiva, criando discursos, impulsionando saberes e construindo verdades. De forma que, essa construção de poder como algo negativo nada mais é que uma estratégia do próprio poder para se manter, uma vez que, se o poder é proibição, censura, tudo que vai contra ele é transgressão e, portanto, merece punição.

Com efeito, a construção da ideia de poder como algo essencialmente negativo constitui um verdadeiro obstáculo para a superação dos mecanismos de dominação. Basta pensar na disciplina exercida no próprio âmbito escolar, as manifestações de poder são facilmente identificáveis na vigilância constante das professoras e professores na sala de aula, na proibição de se ausentar da classe sem autorização, na fiscalização assídua nos corredores, dentre outros. Todavia, as estratégias de poder vão além dos atos repressivos, se manifestando de maneira muito mais sutil, como, por exemplo, na distribuição espacial das alunas e alunos, no binarismo de banheiros e atividades extraclases, na escolha dos saberes ensinados etc.

Sendo assim, deve-se entender que as manifestações de poder compõem uma teia articulada de relações de força, podendo ser observadas entre homens e mulheres, dentro

da família entre pais e filhas(os), esposa e marido, entre professoras(es) e alunas(os), entre diferentes e entre semelhantes. Se é verdade que essas microrrelações de poder podem ser influenciadas pelas grandes forças de poder emanadas pelo Estado soberano e pelas classes dominantes, também é verdade, que esse poder não se perpetuaria, nem se manteria, se não houvesse uma teia articulada de agentes menores garantindo a sua circulação.

Em uma de suas célebres entrevistas transcrita na obra “Ditos e Escritos, Vol. IV: estratégia poder-saber”, Foucault (2006, p.231) utiliza o alistamento militar para exemplificar sua tese de que a atuação pulverizada do poder garante o *status* e a soberania do Estado e não o contrário, dizendo que:

O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia?

O exemplo utilizado ainda pode ser visto e analisado na atualidade. O alistamento militar segue obrigatório para homens que atingiram a maioridade, todavia, o que garante sua manutenção não é a obrigatoriedade amparada na lei, mas a exigibilidade de sua comprovação para o convívio social. A aclamada carteira de reservista constitui documento obrigatório em diversas situações como inscrições para vestibulares, aquisição da carteira de trabalho, participação de processos seletivos, dentre vários outros. Logo, é possível perceber que o poder está investido em diferentes relações de força.

De fato, o que garante a manutenção do poder não é seu caráter negativo, sua propriedade de dizer não, mas justamente sua força positiva, de fazer, de produzir sujeitos, incitar discursos e de criar saberes. É a mola propulsora do poder que garante sua circulação e que faz movimentar as relações sociais. É notório que as estruturas de Estado como a polícia, a justiça e a escola participam ativamente dessa produção de poder, todavia elas não se manteriam se não utilizassem o próprio indivíduo como estratégia de circulação e afirmação de seu discurso.

Partindo dessa ideia de poder enquanto ação, Foucault (2008, p. 3-4) faz uma breve descrição do que poderia ser o início de uma teoria geral do poder, ao dizer que “o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter- mesmo que não o consigam - justamente o poder”. O poder é um lugar estratégico onde se encontram todas as relações de força e que têm como objetivo último preservar o próprio poder.

Ao entender o poder como uma espécie de força pulverizada de produção e reprodução de verdade, é necessário compreender que cada relação de poder utiliza uma estratégia distinta de atuação. É um equívoco pensar que o poder somente se exerce de forma repressiva ou violenta, esta é somente uma de suas formas. Relações de poder são relações de enfrentamento e, portanto, relações reversíveis por meio da resistência.

Aqui, imperioso salientar outro ponto de vital importância dentro da filosofia de Foucault, que é a ideia de resistência. Para o autor, só existe poder onde houver resistência, o poder se exerce e ao ser exercido encontra no outro a resistência, também na forma de poder. É somente porque há resistência que o poder atua tão fortemente para manter sua dominação, se não houvesse resistência, não haveria por que criar tantas estratégias para fazer circular o poder. Na sociedade há milhares de relações de força, e aí está grande dificuldade de se vencer as grandes lutas, justamente, porque elas exigem distintas formas de resistência diárias (FOUCAULT, 1999a).

A implementação do ensino sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar esbarra diariamente nessa atuação pulverizada dos mecanismos de poder, uma vez que, a imposição de obstáculos não se dá somente pela escola, ou pela família. Existe toda uma rede articulada, composta por agentes de poder localizados em vários estratos sociais, com diferentes posições dentro da hierarquia social, política e econômica, que exercem poder e tentam impedir que o debate chegue até crianças e adolescentes. De forma que, as relações de forças opostas precisam se articular por meio de distintas estratégias de resistência, de modo tentar alterar o ideal hegemônico prevalente.

Essa construção de poder-discurso-verdade-saber produz na sociedade o que chamamos de efeito de verdade, que é a cristalização dos discursos. Assume-se que determinado fato é e sempre foi verdade, sem nunca se questionar acerca dos processos por meio dos quais determinada ideia aconteceu. Essa produção de verdade está intimamente ligada aos discursos produzidos pelos mecanismos de poder, que ao mesmo tempo viabilizam a produção da verdade e a utiliza como estratégia para fazer circular o poder.

Ao fazer o que se conhece por “genealogia do poder”, Foucault buscou mostrar como poder e saber conspiram para formação do que se entende como verdade de cada época e, principalmente, como essa verdade é utilizada para garantir o controle dos corpos e da vida dos indivíduos. Em “História da sexualidade I: a vontade de saber”, de 1999, Foucault mostra claramente como a sexualidade foi utilizada como dispositivo, isto é,

como estratégia do poder para submeter os corpos a uma economia política, motivo pelo qual merece especial atenção.

No volume I, de História da sexualidade, Foucault afirma que até o início do século XVII, o corpo era visto e apreciado sem grandes códigos de pudor. As palavras e os gestos não eram controlados pela vergonha, pelo contrário, a nudez era contemplada com certa reverência e admiração. Crianças e adultos conviviam em um ambiente de certa liberdade sexual sobre o próprio corpo e a ideia de ilícito era bastante flexibilizada quando o assunto era obscenidades. Já com a chegada do século XVIII, a sexualidade começa a ser cuidadosamente incriminada pela sociedade burguesa. O sexo é empurrado para dentro do quarto do casal e o lar conjugal aparece como único e possível local para que o sexo exista de forma não ilícita, com sua única função de reproduzir. A sexualidade para ser exercida, deve acontecer dentro do casamento, entre pessoas do sexo oposto, sob o olhar cuidadoso do Estado e de Deus. O discurso sobre o sexo é higienizado, fazendo surgir uma série de códigos sobre a moralidade de dizê-lo. Os corpos são marcados pelo selo da vergonha e ensinados a permanecer longe das vistas (FOUCAULT, 1999a).

Pela leitura, é possível perceber o início do movimento por meio do qual as sexualidades não heteronormativas começaram a ser empurradas para um espaço de exclusão, sendo autorizadas a existir somente para satisfazer o desejo dos “legítimos”. O sexo é definitivamente encarcerado no quarto dos pais, restando àqueles que não se enquadram somente se esconder. Em contraposição ao casal heterossexual legítimo, surge uma categoria de sujeitos que eram, ao mesmo tempo desejados e desprezados, cuja sexualidade foi compelida a se refugiar onde não poderia ser vista, de forma a não incomodar os demais. Sendo assim, essas sexualidades rejeitadas foram povoadas as casas de prostituição ou os estabelecimentos de saúde, sempre atrelados a conceitos de patologias ou perversões.

Foucault se refere à história da sexualidade contada nos séculos XVIII e XIX como uma “crônica de crescente repressão” por ter subjugado a sexualidade ao status de sujeira, de ilicitude, de vergonha, dizendo que:

[...]a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas 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, 1999a, p.10).

Esse regime de repressão à sexualidade foi endossado por um conjunto de códigos jurídicos e morais que passaram a condenar veemente a prática do sexo fora do

casamento, não destinado à reprodução. Mas ao contrário do que se imagina, nenhum desses códigos se destinava a proibir o discurso sobre o sexo. O poder fez proliferar as práticas discursivas e não discursivas que reafirmavam o *status* de sujeira, de obscenidade, de ilicitude que o sexo carregava, criando, desta forma, um discurso sobre a sexualidade dos corpos e seus códigos de existir.

Foucault data o início da repressão no século XVIII, juntamente com o desenvolvimento do capitalismo e da ordem burguesa, uma vez que o sexo não destinado a procriação, não seria compatível com a nova ordem de trabalho voltada a máxima produtividade e explica que, desde a época clássica, a repressão foi o principal elo entre poder, saber e sexualidade. O poder cria o saber, na forma de um discurso sobre uma sexualidade pudica, mantenedora da ordem social capitalista e esse discurso se torna a única verdade a ser dita e escrita (FOUCAULT, 1999a).

O regime de poder-saber transformou a sexualidade e as mais distintas formas de desejo em saber e, conseqüentemente, em verdade. Estudar a genealogia do poder consiste justamente em entender como esses mecanismos de poder se articularam para firmar o discurso da sexualidade como uma verdade consolidada. E mais do que isso, entender através de quais meios essa verdade foi difundida, dissolvida entre os indivíduos. Nesse sentido questiona Foucault (1999a, p.16):

[...] Daí, enfim, o fato de o ponto importante não ser determinar se essas produções discursivas e esses efeitos de poder levam a formular a verdade do sexo ou, ao contrário, mentiras destinadas a ocultá-lo, mas revelar a "vontade de saber" que lhe serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento.

Fazer a análise de um discurso significa entender como determinada verdade foi construída e a quais relações de poder ela tem por objetivo sustentar. O discurso da sexualidade foi construído para garantir a subsistência de uma economia política voltada a máxima produtividade. Para assegurar que as relações sexuais continuassem a fornecer força de trabalho para o capitalismo, para tanto, o poder utilizou o conjunto de saberes da época para consolidar seu discurso, em especial, as ciências humanas.

A sexualidade assume um novo papel na vida em sociedade, passando a ser analisada como estratégia necessária para manutenção da economia capitalista de produção. O discurso de poder passa a controlar a mais íntima das condutas, fazendo da sexualidade um dispositivo de gestão da vida, chamado de biopoder.

Diz-se dispositivo porque a sexualidade é uma das ferramentas mais versáteis quando manipuladas pelas relações de poder, uma vez que permite infindáveis estratégias

de controle sobre os corpos. Foucault elege os quatro principais eixos de utilização da sexualidade enquanto dispositivo de controle sobre as vidas e que permitiram que o saber se apropriasse da verdade sobre o sexo, são eles: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e, por fim, a psiquiatrização do prazer perverso (FOUCAULT, 1999a).

A histerização do corpo da mulher diz respeito ao processo por meio do qual o corpo da mulher foi estigmatizado como um corpo doente, dotado de uma patologia intrínseca, que a tornava naturalmente histérica. A sexualidade da mulher foi banida para dentro do quarto do casal, sua função social reduzida à reprodução, juntamente com manutenção da segurança dos filhos e do bem-estar da casa. Criou-se a imagem da mulher nervosa, descontrolada, cuja patologia só poderia ser tratada pelas ciências médicas, a nível de psicopatias. O dispositivo da sexualidade quis assegurar que a mulher não achasse o prazer no sexo, mas que mantivesse por meio dele a reprodução da espécie (FOUCAULT, 1999a).

No que diz respeito às crianças, o dispositivo da sexualidade foi cuidadosamente implantado na sociedade para convencer a população dos perigos das práticas sexuais na infância. Os mecanismos de poder, sabendo da manifestação precoce da sexualidade nas crianças, não podia deixar que seu livre desenvolvimento rompesse com o padrão de controle já exercido sobre as mulheres. Sendo assim, promoveu uma pedagogização do sexo das crianças, criando um código rígido, a ser seguido pelas escolas, famílias, igreja e demais instituições, segundo o qual qualquer prática sexual por crianças deveria ser não somente desencorajada, mas proibida, sob o argumento de trazer prejuízos físicos e mentais irremediáveis (FOUCAULT, 1999a).

A socialização das condutas de procriação, por sua vez, constitui mais uma estratégia utilizada pelo dispositivo da sexualidade para manter as relações de poder. Consolidado através de um modelo de reprodução pautado na família, busca controlar o aumento populacional socializando as consequências pelo crescimento não controlado da população. O casal passa a ser responsabilizado por possíveis práticas que possam afetar o equilíbrio social, como baixa taxa de natalidade, doenças infecciosas sexualmente transmitidas, mortalidade infantil etc. (FOUCAULT, 1999a).

Por fim, fala-se em psiquiatrização dos prazeres perversos. Todo o discurso sobre o sexo sofreu uma rigorosa filtragem e a sexualidade passou a ser minuciosamente controlada, de forma que, só poderia ser exercida dentro do domicílio conjugal, sob a égide da reprodução vigiada. Todas as demais formas de prazer e de desejo foram exiladas

da sociedade e tachadas como “perversas”. Condenadas a viver se escondendo, as demais sexualidades foram reduzidas a status de patologias, doenças, as quais só poderiam existir nos estabelecimentos médicos de saúde ou na clandestinidade dos prazeres explorados (FOUCAULT, 1999a).

As ditas análises de Foucault seguem atuais e facilmente observáveis no dia a dia. Hoje, já no século XXI, vários dos argumentos utilizados para impedir o ensino de gênero e sexualidade nas escolas guardam em seu âmago os resquícios de um dispositivo da sexualidade destinado a manter o imperativo de heterossexualidade reprodutiva. Os intensos esforços em se manter a discussão sobre as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais longe do alcance de crianças e adolescentes representam uma tentativa desesperada dos mecanismos de poder em manter o controle sobre os corpos.

Permitir que o sexo seja visto com uma escolha livre, a ser exercida por todos da forma que melhor lhes interessar, põe em risco o domínio cisgênero e heterossexual dos mecanismos de poder. De forma que, consentir que crianças e adolescentes conheçam a sexualidade e possam se relacionar com pessoas do mesmo sexo ou gênero, representa uma ameaça às relações sexuais produtivas, o que acarretaria uma diminuição na força de trabalho e, portanto, na geração de riquezas.

Entender o dispositivo da sexualidade é justamente entender como os mecanismos de poder manipularam os discursos e criaram uma verdade sobre o sexo que até hoje impera e impede que educação de gênero seja ministrada nas escolas. É pensar por que as diversas identidades de gênero e orientações sexuais eram até pouco tempo vistas como patologias a serem curadas pelas ciências médicas.

A atuação ramificada da microfísica do poder faz com que o combate à construção de sua verdade, seja uma tarefa praticamente impossível, visto que todos os indivíduos daquela sociedade se tornam agentes do poder. A família, as vizinhas e vizinhos, a escola, os meios de comunicação, as médicas e médicos, as psicólogas e psicólogos, todos participam do processo de cristalização de um discurso. A toda essa gestão sobre a vida das populações deu-se o nome de “biopolítica”, a qual será analisada com maior profundidade a seguir.

2.2 Biopolítica, instituições disciplinares e as tecnologias de controle do corpo

O termo biopolítica pode ser entendido como o modo de funcionamento do poder, o qual passou a gerir a vida dos indivíduos através dos procedimentos disciplinares

empreendidos pelos biopoderes locais (REVEL, 2011). Neste tópico, será dada especial atenção à escola, enquanto instituição disciplinar responsável por adestrar os corpos e atuar na gestão da vida dos indivíduos.

A necessidade de se controlar a vida das populações fez com que os mecanismos de poder aprimorassem suas técnicas de dominação, utilizando como principais estratégias duas ideias fundamentais: a domesticação dos corpos e a intensificação das forças. O poder enquanto tática centralizou sua atuação no corpo como máquina, investindo em suas aptidões, na extração de suas forças, utilizando o recurso do adestramento como mecanismo hábil para tornar esse corpo ao mesmo tempo dócil e útil (FOUCAULT, 2008b).

As forças de poder transferem sua atenção para o corpo-espécie, um corpo enquanto ser vivo, composto de processos biológicos e constituinte da população viva do planeta. O poder assume então uma gestão da vida e de seus processos biológicos, no que ficou conhecido como uma biopolítica das populações.

Uma nova roupagem foi dada ao antigo poder soberano, o qual, durante um longo período possuiu o direito sobre a vida e a morte dos seus súditos. Agora, ele volta, sob a justificativa do bem coletivo e social, a controlar os corpos, bem como o crescimento das populações decidindo quem pode viver e quem pode ser deixado para morrer (FOUCAULT, 1999a)

Pode-se, portanto, entender a biopolítica como o modo de funcionamento do poder, o qual utilizou-se do saber, em especial das ciências humanas, para classificar e organizar os indivíduos, a fim de domesticar seus corpos e torná-los forças produtivas. Para conseguir êxito no seu projeto de domesticação dos corpos e intensificação das forças, a microfísica do poder contou inúmeras estratégias de adestramento, dentre elas merece destaque o regime disciplinar.

Em sua célebre obra “Vigiar e Punir” de 1999, Foucault buscou pensar como o corpo deixou de ser uma superfície de aplicação de suplícios, para se tornar um objeto político de inscrição do poder. A obra centraliza suas análises na prisão, todavia seu objeto principal é investigar a tecnologia disciplinar e suas estratégias de controle, quais sejam vigilância, controle e coerção. Sendo assim, suas análises se desenvolvem em dois eixos distintos: o primeiro relativo à microfísica do poder e suas estratégias de dominação dos corpos e o segundo ligado à gestão política da vida que passou a gerir as populações, a biopolítica (REVEL, 2011).

O corpo possui uma dimensão política, uma vez que as relações de poder atuam diretamente sobre ele exigindo cerimônias, sujeitando-o a trabalhos, controlando seu nascimento e morte. Essa dimensão política está diretamente ligada à sua utilização econômica, à sua capacidade produtiva dentro de determinado sistema. Além desta, existe, ainda, uma outra dimensão, indispensável à garantia da produtividade, qual seja a sujeição. Um corpo será tão mais útil quanto maior for a sua submissão as regras de poder. Assim nasceu o corpo enquanto instrumento, enquanto estratégia de poder, o corpo dócil. (FOUCAULT, 1999b).

Essa sujeição dos corpos, a fim de torná-los dóceis e úteis, não necessariamente será obtida através da violência, seja ela física ou moral. Ela poderá ser muito mais sutil, pensada para operar de forma ideológica, uma sujeição discursiva. Aqui falamos de uma estratégia da microfísica do poder, um “saber” nem sempre científico, cujo controle se dá por meio dos aparelhos disciplinares, uma domesticação dos corpos, o que Foucault chamou de tecnologia política do corpo. (FOUCAULT, 1999b).

Deve-se entender esse corpo político como conjunto de elementos e estratégias utilizados como munição pelas relações de poder, a fim de construir uma verdade sobre determinado elemento. O investimento no corpo humano, sua submissão e utilização torna-o objeto do saber. Portanto,

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1999b, p.31).

Nessa esteira, é preciso entender que não há campo do conhecimento que seja desvinculado das relações de poder e que todas as relações de poder atuam de forma concatenada com os saberes para criar a verdade sobre o sujeito. (FOUCAULT, 1999b). Nesse contexto, destaca-se a escola, enquanto principal entidade produtora e reprodutora de saberes e, portanto, instrumento de difusão do poder e de suas verdades.

O nascimento do biopoder e seu envolvimento na gestão da vida foram acontecimentos indispensáveis para o desenvolvimento e sucesso do capitalismo, visto que, a gestão dos corpos se constituiu elemento fundamental para o nascimento de uma economia política do corpo. Com o surgimento do capitalismo, foi necessário que as forças de poder empreendessem novas estratégias que, ao mesmo tempo, dominassem os corpos e majorassem a força de trabalho, transformando-o numa máquina de eficiência

perfeita. O homem passou a ser visto como um instrumento de produção cuja docilidade do corpo garante sua máxima utilidade econômica (FOUCAULT, 1999a).

Um corpo dócil é um corpo que pode ser submetido, utilizado, moldado e adequado. A anatomia política utiliza os mecanismos de poder para transformar o corpo em um instrumento programado para operar de acordo com as vontades políticas. A máxima utilidade do corpo somente é alcançada mediante o domínio sobre ele. Para tanto, são utilizados métodos minuciosos de sujeição e dominação dos corpos, as chamadas disciplinas (FOUCAULT, 1999b).

As disciplinas constituem uma modalidade de aplicação do poder, caracterizada por um conjunto de técnicas de esquadramento sistemático do tempo, do espaço, das condutas e, por conseguinte, dos corpos. O regime disciplinar promove a individualização do poder. Por meio dele é possível vigiar, controlar, transformar e moldar a conduta do indivíduo. Seu objetivo principal é potencializar suas condutas, aumentar a produtividade, utilizando-o da forma mais útil. (REVEL, 2011).

O nascimento das disciplinas corresponde ao nascimento de uma arte do corpo humano, que tem por objetivo ao mesmo tempo aperfeiçoar as técnicas de dominação dos corpos, intensificar suas habilidades e, ao mesmo tempo, sujeitá-lo às relações de poder. Quanto mais dócil, mais produtivo, mais útil. “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1999b, p. 165).

O biopoder possibilitou o surgimento de uma nova mecânica do poder cujos instrumentos atuam de forma totalmente inovadora sobre os corpos. As disciplinas se ocupam em extrair dos corpos o máximo de tempo e trabalho por meio de uma vigilância constante de seus atributos materiais. Cada aspecto do agir humano passa a ser controlado, de forma que se consiga dele a máxima efetividade. Essa nova modalidade de poder substitui a figura do soberano por um conjunto articulado de agentes investidos no poder de subjugar os corpos e retirar deles sua máxima utilidade.

O mecanismo da disciplina insere o corpo em uma dinâmica de aptidão aumentada e dominação acentuada. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1999b, p.166). Em todas as sociedades o corpo está inserido numa maquinaria de poder que lhe impõe limites, obrigações e proibições. As disciplinas inovam ao acrescentarem técnicas de detalhamento que aperfeiçoam a dominação.

Nessa esteira, uma das principais ferramentas das disciplinas é a escala. A disciplina não se preocupa com o controle em massa, ela age de uma maneira quase

elegante, exercendo sob cada corpo uma coerção intensa, individualizante. O corpo é tratado como um conjunto indissociável de partes que devem ser controladas separadamente. Dos gestos à localização espacial, o corpo sofre uma inspeção microscópica.

Essa fórmula minuciosa de controle, inaugurada pelas disciplinas no decorrer dos séculos XVII e XVIII, só foi possível em razão das reconhecidas “instituições disciplinares”. Entendidas como uma espécie de unidade de dominação articulada, algumas instituições como o exército, os hospitais e a escola carregam consigo uma herança de dominação sob os corpos alcançada por meio do controle detalhado de seu funcionamento (FOUCAULT, 2008b).

A disciplina difere-se totalmente das antigas estratégias de dominação já existentes, como por exemplo a escravidão. O regime escravocrata reivindicava o corpo numa relação de posse, de titularidade, conquistada, não raramente, à custa de muita violência e coerção física. Difere-se, ainda, do antigo sistema de vassalagem amparado em uma relação de dívida vitalícia sobre os rendimentos e produtos obtidos pelo corpo. As disciplinas impõem um o controle minucioso das operações do corpo, a fim de alcançar a maior utilidade desse corpo, submetendo-o a máxima relação de obediência. Para Foucault (1999b, p.195):

[...] poder disciplinar não buscar simplesmente explorar o corpo O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.

A disciplina trabalha de forma individual cada corpo para depois uni-los em uma massa obediente e útil. O poder disciplinar fabrica indivíduos de uma maneira sofisticada, trabalhando sua singularidade por meio de métodos específicos como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierárquica consiste em uma técnica de vigilância que utiliza o olhar como forma de coerção. Utilizando o exército como exemplo, os corpos são estrategicamente organizados, posicionados nos pátios centrais, de forma que a disposição espacial permita uma visibilidade geral. A observação tem por objetivo não somente vigiar, mas também coagir a prática de irregularidades. Esse modelo arquitetônico de “observatório” pode ser encontrado em diferentes instituições como escolas, hospitais e acampamentos militares (FOUCAULT, 199b, p. 196).

Essa mudança de arquitetura é extremamente representativa, pois ilustra com clareza a mudança no funcionamento dos mecanismos de poder. Anteriormente utilizadas para ostentar belezas exuberantes, como nos palácios, ou mesmo, para proteger fronteiras, como no caso das muralhas, as construções adquirem uma nova função na tecnologia de poder, elas se tornam um aparelho de vigiar os corpos.

Em que pese sua importância, o modelo de vigilância hierárquica não se limita a distribuição física, espacial e arquitetônica do poder, ele pode ser aplicado a qualquer organização de pessoas que se articule para repartir o exercício do poder. Pensada à semelhança de uma pirâmide, a tarefa de controlar e fiscalizar é distribuída de forma hierárquica entre os diferentes participantes de uma organização. Utilizando como exemplo a instituição escolar, objeto principal do presente trabalho, além da vigilância operada pelas diretoras e diretores e demais fiscais responsáveis pela disciplina, o poder é distribuído entre o próprio corpo de alunas e alunos que passam a ser, ao mesmo tempo destinatários e instrumentos do exercício de poder. Essa fórmula de distribuição de poderes permite que os efeitos de verdade por ele produzidos, se mantenham e circulem por toda a organização.

Passando ao segundo instrumento de atuação do poder disciplinar, a sanção normalizadora, Foucault afirma que no cerne de todo sistema disciplinar existe um embrião de um sistema punitivo. O regime disciplinar possui normas especialmente criadas para manter o poder de cada estabelecimento, ilícitos próprios, bem como sanções próprias. Nas palavras de Foucault (1999b, p. 2002), as disciplinas estabelecem uma espécie de “infra penalidade” tipificando comportamentos e estabelecendo punições.

As penalidades, no geral, destinam-se a reprimir todo comportamento desviante que atue fora do padrão de normalização imposto pelo poder disciplinar como atrasos, interrupções não autorizadas, discursos proibidos, comportamentos sexuais indesejados, dentre outros. A maneira dos tribunais, todas as disciplinas guardam proporcionalidade com o comportamento repreendido, pois afinal, seu objetivo último é inibir os desvios, ou melhor, normalizar indivíduos.

Uma análise crítica deve ser feita a esse microssistema punitivo, instaurado pelas instituições disciplinares. Embora possa parecer que os ilícitos criados pela instituição disciplinar tenham por objetivo manter a disciplina dentro do próprio estabelecimento, é possível encontrar no seu código de comportamento uma conformação de condutas que visam a padronização social. A escola, mais uma vez, servirá perfeitamente como exemplo a ser analisado. A decisão proferida pelo STF, na ADPF 457, que será analisada

mais a fundo no capítulo terceiro deste trabalho, compreende justamente o debate acerca da constitucionalidade de lei municipal que proíbe a divulgação de material com informação considerado “ideologia de gênero” em escolas municipais. A proibição do ensino de gênero e sexualidade, apesar de encontrar argumentos ligados à maturidade e capacidade de discernimento de crianças e adolescentes, tem por objetivo manter o padrão de heterossexualidade normativo vigente na sociedade, demonstrando, de forma prática, como o poder atua nessa conformação.

Outra característica importantíssima do poder disciplinar é a reafirmação de posições binárias. A sanção normalizadora trabalha no sistema gratificação-punição. Os bons comportamentos são recompensados e os desviantes punidos a rigor. Essa disposição antagônica dos comportamentos tem por escopo nutrir a “verdade” sobre os estereótipos de bem e mal reproduzidos na sociedade. Criar indivíduos que já tenham apreendido a noção de certo e errado contribui para criação de um corpo social mais dócil e inclinado a seguir as regras sociais.

Por fim, o terceiro método de atuação do poder disciplinar vai unir a técnica da vigilância hierarquizada com a sanção normalizadora na figura do “exame”. O exame é um ritual típico das disciplinas que visa avaliar, classificar e, se for necessário, punir os indivíduos. Ele é a manifestação máxima das relações de poder/saber atuando na construção da verdade (FOUCAULT, 2008b).

O exame é um dispositivo que liga o exercício do poder à formação do saber. Nele o mecanismo de visibilidade é invertido. Via de regra, o poder coloca-se em destaque, se impõe aos sujeitos como forma de coerção, já no exame, a dinâmica é invertida e os indivíduos passam a ser o foco da observação, o poder os coloca em vigilância extrema a fim de classificá-los e organizá-los. Outra notável característica do exame consiste em sua função documental. O exame, nas palavras de Foucault, é um poder-escrever, visto que, além de proceder uma classificação minuciosa dos indivíduos, seu resultado é um documento escrito detalhado sobre o corpo e suas atividades. O exame compõe o arquivo do poder disciplinar (FOUCAULT, 2008b).

A função descritiva do exame gera duas vantagens para o poder disciplinar. Em primeiro lugar, o detalhamento do corpo e suas potencialidades, através do processo de objetivação e sujeição, permite que o regime disciplinar acompanhe a evolução individual do sujeito e retire dele o máximo de eficiência, tendo em vista suas características particulares. Em segundo lugar, essa classificação dos indivíduos possibilita a constituição de um sistema comparativo entre os corpos que auxilia na formação de

grupos, percepção de desvios e criação de políticas coletivas voltadas à gestão das populações.

Foucault reuniu suas análises sobre o poder disciplinar em uma famosa figura ilustrativa: o “panóptico” do utilitarista Jeremy Bentham². O panóptico consiste em uma construção arquitetônica composta por duas unidades fundamentais, um anel na parte periférica e uma torre central. A construção anelar é composta por diversas celas, cuja metragem atravessa toda espessura da construção. Cada cela possui duas janelas, uma virada para o lado exterior da estrutura e uma para o interior, permitindo que a luz perpassa e ilumine toda a cela. A torre, por sua vez, se localiza na parte interior do anel, bem no centro do pátio, de modo que a(o) vigia tenha visibilidade total das celas (FOUCAULT, 1999b.)

A principal finalidade do panóptico não é vigiar a(o) detenta(o), mas fazê-la(o) lembrar-se constantemente que ele está sendo vigiada(o). Esta consciência da vigilância a(o) impede, a nível psicológico, de tentar qualquer atitude que seja contrária as normas impostas. No panóptico a figura da(o) vigia possui menos relevância do que a figura da(o) detenta(o), visto que, o projeto arquitetônico garante que as prisioneiras e prisioneiros, sejam loucas(os), doentes ou criminosas(os), nunca saibam, realmente, se estão ou não sendo observadas(os), mas que vivam sempre a certeza de que podem estar. Logo, o poder será exercido, independentemente daquele que exerça, afinal, as(os) principais agentes do poder são as(os) próprias(os) detentas(os) e sua consciência do olhar vigilante (FOUCAULT, 1999b).

A construção panóptica não se aplica somente à estabelecimentos carcerários, nas palavras de Bentham (2008, p.19),

[...] ele é aplicável, penso eu, sem exceção, a todos e quaisquer estabelecimentos, nos quais, num espaço não demasiadamente grande para que possa ser controlado ou dirigido a partir de edifícios, queira-se manter sob inspeção um certo número de pessoas. Não importa quão diferentes, ou até mesmo quão opostos, sejam os propósitos: seja o de punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos em qualquer ramo da indústria, ou treinar a raça em ascensão no caminho da educação, em uma palavra, seja ele aplicado aos propósitos das prisões perpétuas na câmara da morte, ou prisões de confinamento antes do julgamento, ou casas penitenciárias,

² O Panóptico, de Jeremy Bentham, é um princípio geral de construção, fundado na “inspeção” e que busca a maneira mais eficiente de se construir um dispositivo disciplinar. Bentham o descrever como “...um novo modo de garantir o poder da mente sobre a mente, em um grau nunca antes demonstrado; e em um grau igualmente incomparável, para quem assim o desejar, de garantia contra o exagero. Esse é o mecanismo, esse é o trabalho que pode ser feito com ele” (BENTHAM, 2008).

ou casas de correção, ou casas de trabalho, ou manufaturas, ou hospícios, ou hospitais, ou escolas.

Para os estudos de Foucault, o panóptico é apenas uma alegoria criada para exemplificar a atuação do poder disciplinar, onde as celas representam a distribuição espacial dos corpos, operando uma individualização de cada sujeito e o vigia simboliza a vigilância hierárquica que utiliza a visibilidade como instrumento de controle e correção psicológica. A organização panóptica automatiza e despersonaliza o poder, de modo que, seus princípios podem ser aplicados a diferentes instituições, como hospitais, escolas, fábricas etc. Não é necessário grades, celas, nem uma torre de vigilância, o corpo passa a ser a superfície de aplicação do poder. Um corpo individualizado, submetido a um campo de vigilância hierárquica constante, assume para si próprio a função de manter-se nas regras de poder e garante sua própria submissão.

O exército constitui um exemplo de instituição panóptica que utiliza o regime disciplinar de forma rígida. Valendo-se de uma tecnologia de “treinamento” do corpo, a instituição militar trabalha com a ideia de um soldado que se manipula, que se treina, que se submete. Cabeça alta, mãos firmes, pés ágeis, olhar atento... são exemplos de características desejadas e ensinadas a um bom soldado. Um exército nada mais é que um conjunto de corpos treinados para máxima efetividade com o menor gasto de recursos materiais e humanos, um combinado de forças que obedecem e se multiplicam, um batalhão de corpos dóceis e úteis. (FOUCAULT, 2008b). Nele, é possível observar os métodos de atuação do poder disciplinar com nitidez. Os acampamentos são visualmente organizados para que os soldados estejam sob constante vigilância dos oficiais de alta patente. Todo o corpo militar é submetido periodicamente a exames, rituais de confirmação de sua competência e aprendizado. E, claro, qualquer sinal de fracasso ou indisciplina é severamente punido com uma sanção normalizadora.

Nesse contexto, a intenção não é detalhar de maneira exaustiva essas instituições, mas retirar delas características e técnicas próprias da atuação do poder disciplinar que seguem em funcionamento até os dias atuais. Para tanto, utilizar-se-á a escola como modelo exemplificativo de análise, visto que, o entendimento sobre seu funcionamento disciplinar, ajudará na compreensão dos temas fundamentais deste trabalho.

A primeira e grande característica a ser notada na disciplina é a distribuição espacial dos indivíduos. O regime disciplinar exige o posicionamento do indivíduo ou grupo de indivíduos em um espaço que lhe permita total controle e vigilância do seu corpo. Esse posicionamento poderá se dar na forma do encerramento ou enclausuramento,

como nos hospitais e conventos, mas também de forma mais sutil, como a distribuição em filas ou fileiras como em escolas e quartéis. A arte da distribuição impõe o controle analítico do espaço, uma inspeção milimétrica do corpo, saber onde está cada indivíduo, o que está fazendo, como realocá-lo, como facilitar ou impedir sua comunicação (FOUCAULT, 1999b, p. 169).

Procedendo uma análise mais apurada das tradicionais salas de aula é possível distinguir com clareza os elementos disciplinares atuando na dominação dos corpos. A costumeira distribuição em fileiras das alunas e alunos, enquanto a(o) professora(o) permanece a frente da classe, em uma posição nivelada acima dos demais, escancara o sistema de vigilância hierarquizada dos corpos. Do seu lugar, o mestre pode observar o funcionamento da classe como um todo, bem como o que cada um faz, permitindo-o interromper toda e qualquer tipo de comunicação ou interação indesejada na sala de aula (FOUCAULT, 1999b).

Colocando uma lupa na mesma cena, a vigilância segue ainda mais incrustada na engrenagem do aprendizado. Na arte de dominação do corpo, até o gesticular deve ser controlado, não basta estabelecer uma série de movimentos, ele deve manter a melhor relação de eficácia e tempo com o objeto que interage e o restante do corpo (FOUCAULT, 2008b). Costas eretas, mãos na carteira, a forma de segurar o lápis, a autorização para falar, para se levantar e se sentar. O corpo não deve ficar ocioso, nem gastar energia desnecessária, a economia dos gestos deve visar a maior eficiência.

Fora do ambiente de estudo, a dominação continua explorando outras áreas do conhecimento, como por exemplo na arquitetura das escolas. O pátio de interação – a semelhança dos presídios - sempre se localiza no centro da construção, de forma que todas as janelas permitam a vigilância ininterrupta dos comportamentos das alunas e alunos, além de enviar um aviso constante de que estão sendo vigiados.

O controle do tempo também constitui elemento marcante das disciplinas. O tempo, assim como os corpos, deve ser manipulado de forma a conseguir a maior produtividade dentro do menor período. Para o regime disciplinar pensado por Foucault (2008), um tempo de qualidade é um tempo gasto apenas com atividades produtivas. Assim, o corpo é adestrado para fazer cada atividade no seu tempo e horários determinados, sem espaço para vontades ou instintos, comer, ir ao banheiro, escrever ou escutar, tudo deve favorecer o máximo aprendizado.

Típico de instituições panópticas, o exame constitui elemento basilar da estrutura educacional. As alunas e alunos são constantemente testados acerca de seus

conhecimentos e classificados de acordo com seus resultados. Uma união perfeita entre poder e saber, o exame introjeta a verdade de um discurso e garante o efeito normalizador do poder, por meio da sanção.

Para além das funções disciplinares, a instituição escolar cumpre, ainda, uma função política muito bem orquestrada através de seu funcionamento binário. A divisão clássica entre homens e mulheres, inteligentes e estúpidas(os), bem e mal, recompensa e castigo, visam criar para a/o estudante uma amostra da realidade fora da instituição educacional. Dentro da escola o indivíduo é adestrado a se comportar como a sociedade exige, criando desde muito cedo as figuras no normal e do desviante. Afinal, a escola não é o alvo do poder disciplinar, o corpo é sua superfície de atuação. De forma que, a vigilância hierarquizada não se restringe às salas de aula, ela é ensinada a alunas e alunos que passam a reproduzi-la em sua casa, com a família, vizinhas e vizinhos, amigas e amigos. Daí a sofisticação do poder disciplinar, ele se impõe ao corpo e faz dele seu próprio instrumento de difusão do poder.

Essa operação minuciosa de controle e treinamento revela a faceta político-econômica da dominação dos corpos, ao garantir já na educação infantil, que dali saiam corpos educados, dóceis e binários, aptos a reproduzir discursos e compor as forças produtivas de trabalho. Mais do que isso, essa engrenagem disciplina garante o efeito normalizador da sociedade.

2.3 Breve contextualização acerca do surgimento da “ideologia de gênero”

Uma vez entendido o caráter normalizador da escola, enquanto instituição disciplinar, e como a sexualidade pode ser utilizada pelas relações de poder como instrumento de manipulação dos corpos e, portanto, dos discursos, é chegada a hora de entender como foi criado o sintagma “ideologia de gênero” e o que de fato ele significa dentro da sociedade. Insta salientar que, a intenção deste trabalho não é apresentar de forma exaustiva todos os textos e documentos que fizeram parte da caçada antigênero, mas tão somente demonstrar a origem dos argumentos que levaram a vinculação da palavra “gênero” a bandeiras político-religiosas, e como esses argumentos contribuíram para criação e utilização em massa do sintagma “ideologia de gênero”.

O termo “ideologia de gênero” vem sendo cada vez mais empregado no Brasil e no mudo, todavia, o contexto de sua utilização pode variar, desde um sinônimo para os estudos sobre gênero e sexualidade, até uma acusação de doutrinação política ideológica.

Fato é que, constantemente empregado como estratégia de moralização dos discursos e de manipulação política, o termo acabou esvaziado de conteúdo, servindo de bandeira para diversas agendas políticas e religiosas.

De acordo com estudiosas e estudiosos no assunto, os termos “ideologia de gênero”, “teoria de gênero” surgiram no final dos anos 90, início dos anos 2000, como uma resposta da igreja católica aos movimentos feministas, em especial, àqueles participantes da Conferência Internacional sobre População, no Cairo, de 1994, e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, de 1995, ambas organizadas pela Organização das Nações Unidas – ONU (JUNQUEIRA, 2018).

As Conferências Mundiais organizadas pela ONU são fóruns internacionais, espaços pensados para que temas e problemas de interesse global sejam resolvidos por líderes do mundo inteiro, com base no consenso e sempre orientados nos direitos humanos. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, sempre que o assunto é sexualidade, papel da família ou igualdade entre os sexos, as Nações Unidas são frequentemente alvo de ações e movimentos reacionários conservadores. Acerca desse fato, explica Girard (2007) que, em sendo considerada como um dos principais locais de produção de normas e discursos com alcance internacional, a ONU constitui um palco importantíssimo para se debater sexualidade. E completa, ainda, resgatando o pensamento de Foucault, segundo o qual, a sexualidade, enquanto instrumento político, constitui um importante elo entre a disciplina do corpo e o controle das populações, sendo, portanto, indispensável sua presença nos debates nas Nações Unidas.

Nessa esteira, importante entender que as Conferências Mundiais das Nações Unidas são precedidas de uma série de reuniões preparatórias, nas quais os países começam a ser organizar, formando alianças e fortalecendo seus argumentos para que, ao final do debate, seu ponto de vista seja acatado no documento oficial da conferência e seja seguido pelos demais países do mundo.

Conforme explica Girard (2007), até 1993 a expressão “sexualidade” nunca havia sido expressamente utilizada em um documento oficial de grande influência no cenário internacional, salvo na Convenção sobre os Direitos da Criança, organizada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, para se referir, exclusivamente, aos crimes de exploração e abuso sexual contra crianças e adolescentes. Todavia, mesmo não havendo menção explícita à sexualidade, vários grupos de estudiosas e ativistas já empreendiam uma verdadeira batalha, no Brasil e no mundo, para que os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres alcançassem reconhecimento e proteção mundial.

Nesse contexto, a Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992, no Rio de Janeiro, também conhecida como Rio-92, teve grande influência na inclusão e no impulsionamento dos debates sobre sexualidade no âmbito das Nações Unidas, uma vez que, feministas e grupos defensores da saúde feminina trabalharam arduamente para que a versão final do documento fizesse referência à “acesso aos cuidados e saúde reprodutiva” e “aspirações das mulheres em termos de tamanho de família”, introduzindo, desta maneira, o debate sobre direitos sexuais e reprodutivos da mulher. Logo em seguida, a Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993 em Viena, na Áustria, representou um grande marco na história dos direitos das mulheres, uma vez que, em seu plano de ação final, o documento reconheceu a necessidade e a urgência em se discutir os direitos humanos das mulheres, como forma de prevenir e combater a violência e a exploração sexual femininas (GIRAD, 2007).

O tema ganha ainda mais destaque durante as reuniões preparatórias para Conferência Internacional de 1994 sobre População e Desenvolvimento (CIPD) no Cairo, quando defensoras da saúde das mulheres e ativistas femininas passaram a lutar fortemente para inclusão definitiva, nos documentos oficiais, do reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. As propostas de negociação giravam em torno de temas como o papel social da mulher, igualdade entre os sexos, liberdade de decidir sobre reprodução e número de filhos, sexualidade feminina, direito ao aborto, dentre outros. Com a discussão fortemente centrada na figura da família e no papel da mulher, a Santa Sé, a igreja católica e suas aliadas e aliados ingressaram no conflito para excluir qualquer menção a “famílias”, no plural, “uniões” ou “a família em todas as suas formas”, uma tentativa de reafirmar o conceito tradicional de família, no singular, enquanto união entre homem e mulher. Da mesma forma, as referências à “sexualidade” e “saúde sexual” foram realocadas de modo a serem vinculadas exclusivamente aos direitos reprodutivos de casais heterossexuais e doenças sexualmente transmissíveis, uma vez que a preocupação com o HIV era crescente entre os países de todo mundo (GIRAD, 2007).

Nesse sentido, expos a Santa Sé:

With reference to the term ‘couples and individuals’ the Holy See reserves its position with the understanding that this term is to mean married couples and the individual man and women who constitute the couple... The Holy See interprets [the] chapter [on the Family] in terms of... marriage as an equal partnership between husband and wife... Regarding... ‘sexual health,’ ‘sexual rights,’ and ‘reproductive health’ and ‘reproductive rights,’ the Holy See

considers these terms [to]... foster the achievement of personal maturity in sexuality and in the mutual love and decision-making that characterize the conjugal relationship in accordance with moral norms. (SANTA SÉ *apud* GIRAD, 2007, p.326).

Embora a redação da versão final do documento redigido na Conferência Internacional de 1994 sobre População e Desenvolvimento (CIPD), no Cairo, não tenha sido tão progressista, os debates que envolveram sua elaboração foram de extrema importância para a consolidação do discurso sobre sexualidade e direitos das mulheres. Seguindo o mesmo caminho, as reuniões preparatórias para Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, de 1995, trouxeram de volta as discussões acerca da inclusão da sexualidade na agenda de debates. Desta vez, tendo como experiência os ataques católicos ocorridos durante as negociações no Cairo, os grupos feministas e suas defensoras e defensores se organizaram para separar a discussão e os argumentos acerca dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, a fim de impedir uma nova ofensiva católica que vinculasse direitos sexuais à saúde matrimonial do casal heterossexual. Houve, inclusive, uma petição apresentada pela Comissão Internacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas (IGLHRC) a qual falava abertamente sobre reconhecimento de identidades, orientação sexual e direitos sobre o próprio corpo (GIRAD, 2007).

Após algumas tratativas, na então chamada PreComIII – reunião preparatória para a Conferência Mundial sobre as Mulheres número III - como esperado, a Santa Sé e suas aliadas e aliados contra-atacaram os documentos apresentados pelos grupos progressistas, contestando pontos semelhantes àqueles expostos na Conferência do Cairo, como a linguagem utilizada para se referir à saúde sexual e reprodutiva, bem como, termos ligados à família e sua constituição. Todavia, a grande surpresa veio quando o grupo decidiu contestar as menções a palavra “gênero” em todo documento. O resultado dessa arremetida católica foi uma série de disputas discursivas sobre o que seria o “gênero” e o início do que seria uma caçada contra seus defensores.

Altamente ameaçados pelas produções feministas da época, as quais falavam sobre a emancipação dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e de um aspecto cultural do gênero, construído pela sociedade e desvinculado do sexo biológico, grupos de direita norte-americanos levantavam argumentos que ligavam o gênero à homossexualidade e a tomada estatal da maternidade. Associado a isso, a já existente luta pelo direito ao aborto perturbou, ainda mais, a igreja católica e os chamados grupos “pró-vida”, os quais começaram a empreender uma verdadeira caçada antigênero, envolvendo

nela assuntos diversos como a rebiologização das diferenças sexuais, reafirmação dos papéis bíblicos do homem e da mulher, casamento heterossexual, condenação ao aborto e a práticas homossexuais, dentre outros (GIRAD, 2007).

Ao final das negociações ocorridas na PreCom III, um grupo de países presidido pela Namíbia, encarregado pela confecção da versão oficial do documento, declarou que o termo gênero seguiria sendo interpretado e entendido como em seu sentido comum, usualmente aceito, enquanto papéis socialmente definidos e atribuídos a homens e mulheres (GIRAD, 2007). A declaração polarizou ainda mais a disputa, resultando na seguinte declaração pela Santa Sé:

The term 'gender' is understood by the Holy See as grounded in biological sexual identity, male or female... The Holy See thus excludes dubious interpretations based on world views which assert that sexual identity can be adapted indefinitely to suit new and different purposes. (SANTA SÉ *apud* GIRAD, 2007, p.336)

A compreensão dos debates supracitados é de extrema importância para que se entenda a construção do cenário no qual o termo “gênero” foi afastado do sentido construído pela luta feminista e passou a ser empregado numa luta político-religiosa cujo objetivo era fomentar um sentimento antifeminista, reafirmando valores católicos como aqueles de repúdio à homossexualidade, à emancipação sexual da mulher e à liberação do aborto.

Em 1995, já na Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, os grupos mantiveram seus posicionamentos e continuaram uma disputa acirrada sobre quais valores sairiam triunfantes no discurso mundial. Os grupos de direita norte-americanos investiram numa retórica que repudiava os direitos sexuais, comparando-os a comportamentos sexuais moralmente reprovados pela sociedade conservadora, como pedofílias, perversões e, até mesmo, à causa do surgimento e aumento do HIV. Na mesma linha, a Santa Fé, neste momento atuando por meio de suas aliadas e aliados, buscou fortalecer seu discurso antigênero colocando a família, notadamente os filhos, como principais objetos de preocupação e proteção da igreja, alegando que o discurso sobre gênero teria como objetivo destruir os valores familiares e a autoridade dos pais (GIRAD, 2007).

Importante figura a ser citada consiste na escritora antifeminista norte americana, Dale O’Leary, a qual participou ativamente da ofensiva católica antigênero, durante os debates das supracitadas Conferências da ONU e cujos trabalhos foram decisivos para

cunhar o sintagma “ideologia de gênero”. Em uma de suas principais obras intitulada “A agenda de gênero: redefinindo a Igualdade”, de 1997, O’Leary faz críticas duras às tentativas de incorporação da perspectiva de gênero nos debates da ONU. Para a autora, a proposta feminista de substituição da expressão “gênero” no lugar de “sexo”, era, na verdade, uma estratégia discursiva, que tinha por objetivo engendrar de maneira sutil a destruição da família por meio da liberação sexual e defesa do aborto. Segundo O’Leary, as feministas teriam medo do casamento e da maternidade e, por tais motivos, buscavam atacar a família e o matrimônio, o que tornava a presença de seu discurso na ONU altamente perigosa, visto que o debate tem potencial de alcançar diversos líderes mundiais e, em razão da alta exposição, crianças em idade escolar (O’LEARY, 1997).

A autora segue sua denúncia afirmando que essa tentativa de incorporação da perspectiva de gênero, a qual ela chama de “agenda de gênero”, apesar de parecer ser promovida por grupos feministas, é uma estratégia de grupos ativistas diversos que buscam se aproveitar do prestígio e da influência dos debates na ONU para divulgar agendas ideológicas, consideradas “perigosas”. Seriam eles “os controladores populacionais; os libertadores sexuais; os ativistas dos direitos gays; os multiculturalistas e promotores do politicamente correto; os extremistas ambientais; os neomarxistas progressistas; os pós-modernistas desconstrutivistas” (O’LEARY, 1997, p. 4).

Sendo assim, O’Leary dedicou boa parte de seu trabalho a provar que o feminismo era, na verdade, uma adaptação da Teoria Marxista e, que a tentativa de incorporação da perspectiva de gênero nos debates da ONU, tinham por objetivo mascarado destruir as famílias e desfazer os casamentos monogâmicos em favor de uma luta de classes inspirada no pensamento de Marx e Engels (O’LEARY, 1997). Para tanto, a autora retoma a célebre passagem de Frederick Engels, na obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, na qual o autor, citando Marx, afirma que “A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos” (ENGELS, 1984, p.70).

Aqui, indispensável se faz entender a dimensão e o impacto das afirmações de O’Leary que vinculam o feminismo à dialética de Marx. Em que pese não ser a primeira nem a única estudiosa a denunciar essa ligação, o discurso de O’Leary conseguiu vasta divulgação, por estar diretamente envolvido nas negociações referentes as conferências da ONU. É inegável que algumas vertentes do pensamento feminista possuem declarada inspiração no pensamento marxista e sua luta de classes, todavia, a afirmação de que a criação e a promoção da perspectiva de gênero seria unicamente uma estratégia

neomarxista de destruição das famílias é extremamente problemática e prejudicial à luta pelos direitos das mulheres. Além de deslegitimar toda a produção e conquista feminista em relação à liberdade da mulher e aos direitos sexuais e reprodutivos, incentiva a perseguição, até hoje vigente, de que a inclusão dos estudos sobre gênero e sexualidade é uma estratégia política de doutrinação ideológica.

Fato é que, no mesmo ano de publicação da obra de O’Lary, foi lançado o que se acredita ser o primeiro livro a utilizar o sintagma “ideologia de gênero”. A obra intitulada “o L’Évangile face au désordre mondial”, de 1997, foi escrita pelo monsenhor Michel Schooyans, um influente religioso conhecido por ser um crítico ferrenho aos métodos contraceptivos e ao aborto, além de um dos pioneiros a denunciar a relação dos organismos internacionais com movimentos, por ele chamados, de ultra feministas antifamília. Insta salientar que o prefácio desta obra foi escrito pelo cardeal Joseph Ratzinger, prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, o que só confirma o envolvimento da igreja católica com a criação de uma suposta “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2017).

A confirmação veio em 1998, na forma do primeiro documento canônico a utilizar o termo “ideologia de gênero” como um sintagma representativo de uma ideologia que tem por objetivo desfazer as diferenças biológicas, ditas “naturais”, entre homem e mulher e destruir todos os valores católicos vigentes. O documento intitulado “La ideologia de género: sus peligros y alcances” foi escrito pelo, também monsenhor, Oscar Alzamora Revoredo, na Conferência Episcopal do Peru. Seus argumentos utilizaram como subsídio um artigo de 1995, da já mencionada Dale O’Leary, utilizado nas conferências preparatórias para a Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (JUNQUEIRA, 2017).

Deste ano em diante, as aparições do sintagma “ideologia de gênero” em documentos e manifestações eclesiais, envolvendo denúncias e acusações de ataques contra a família, contra a inocência das crianças e contra a moral cristã, se tornaram cada vez mais frequentes. Até que em 2003, foi lançado o mais famoso e controverso documento envolvendo a matéria, o “Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas”, um dicionário enciclopédico, produzido pelo Conselho Pontifício para a Família, o qual trazia definições sobre termos considerados ambíguos e obscuros como gênero, sexualidade e bioética (JUNQUEIRA, 2017).

Em seu prefácio, escrito pelo Cardeal Afonso Lopez Trujillo, o representante clérigo explica que o chamado “Lexicon” tem por objetivo esclarecer termos

considerados ambíguos ou, ainda equivocados. Para o Conselho Pontifício da Família, a escolha terminológica de algumas expressões, tem por objetivo ocultar a verdadeira intenção por detrás dela, de modo a manipular a opinião pública sobre temas que seriam, nas suas palavras, “instintivamente rejeitados” como é o caso da “interrupção voluntária da gravidez” ao invés de “aborto” e da “eutanásia” no lugar de “assassinato” (TRUJILLO *apud* CONSELHO PONTIFÍCIO DA FAMILIA, 2006).

Durante toda exposição de motivos, Trujillo deixa clara a preocupação da igreja com os debates desenvolvidos nas Nações Unidas e como as Conferências Mundiais, notadamente aquelas ocorridas no Cairo e em Pequim, foram determinantes para a criação do Lexicon enciclopédico. De acordo com o Cardeal a escolha pela utilização dos termos “planejamento familiar”, “direitos sexuais” e “direitos reprodutivos” seria uma estratégia velada de ataque contra a família, cujo objetivo seria afastar jovens e adolescentes da autoridade dos pais por meio de um discurso que descredibiliza o casamento e incentiva a livre escolha de métodos contraceptivos e do aborto (TRUJILLO *apud* CONSELHO PONTIFÍCIO DA FAMILIA, 2003).

Nessa esteira, é claro que as polêmicas envolvendo o termo “gênero” não ficariam de fora dessa peregrinação semântica. O documento, em sua totalidade, conta com a colaboração de mais de 70 autoras e autores, empenhados em esclarecer e desmistificar as expressões consideradas obscuras e ambíguas. Dentre esses, dar-se-á especial destaque ao texto de “Gender”, de Jutta Burggraf.

Nesse, a autora descreve como sendo “ideologia de gênero” todo o produto dos estudos feministas, desde seu nascimento, passando por Margaret Mead, Simone de Beauvoir até Judith Butler. Para Burggraf, a narrativa desenvolvida pelo que ela chama de “feminismo radical de gênero” segundo a qual, o gênero não estaria vinculado ao sexo, mas sim a uma construção social dos papéis desenvolvidos por homens e mulheres, constitui uma artimanha que se utiliza de linguagem ambígua para emplacar novos pressupostos éticos, incompatíveis com a natureza biológica do ser humano e, conseqüentemente, contrários a lei de Deus (BUGGRAF, 2003).

Burggraf defende uma corrente de pensamento, segundo a qual, a identidade sexual do ser humano é formada por três elementos distintos: sexo biológico, sexo psicológico e sexo social. O sexo biológico corresponderia ao aspecto corporal do ser humano, incluindo aqui tanto elementos genéticos, cromossômicos, como suas manifestações físicas e reprodutivas. Já o sexo psicológico, diz respeito às manifestações psicoemocionais diretamente ligadas ao sexo e, que segundo a teoria, podem ser

fortemente influências pelo ambiente e pela educação. E, por fim, o sexo social, sendo aquele atribuído desde o nascimento à pessoa e como ela será identificada pelo resto de sua vida. De acordo com a autora, o “gênero” nada mais é que o processo de descoberta dessa identidade sexual e que, apesar de envolver certos aspectos socioculturais, está diretamente vinculado ao sexo biológico e dele não podendo ser dissociado (BUGGRAF, 2003).

A autora chega, ainda, a fazer uma crítica aqueles que defendem a existência do sujeito intersexual como uma nova expressão de gênero, dizendo que hermafroditas e transexuais são “anomalias”, falhas genéticas no desenvolvimento “normal” do sexo, que não devem ser tratados como exemplos para se desconstruir a família e seus fundamentos, mas como doentes que necessitam de tratamento médico adequado (BUGGRAF, 2003).

Nesse ponto, indispensável se faz uma retomada dos estudos de Foucault sobre os principais eixos de utilização do dispositivo da sexualidade como estratégia de controle das populações. Em primeiro lugar, observa-se a volta da “psiquiatrização dos prazeres perversos” nos argumentos empregados para combater o casamento entre pessoas do mesmo sexo, equiparando a homossexualidade à comportamentos sexuais moralmente reprováveis, apontando-a, inclusive, como causa do agravamento da HIV, além do atrelamento da transexualidade a patologias a serem curadas. Todos os argumentos já identificados nos estudos de Foucault como estratégias das relações de poder para estereotipar as sexualidades não heteronormativas como perversas ou patológicas, a fim de controlar as populações e manter o padrão normalizador da sociedade.

No mesmo sentido, é possível observar os argumentos utilizados contra regulamentação do aborto e contra à liberdade sexual e reprodutiva das mulheres, os quais buscam empurrar a mulher de volta para o quarto do casal, resumindo sua sexualidade à vida matrimonial heterossexual e à reprodução. Por fim, destaca-se as tentativas de impedir que o debate de gênero e sexualidade chegue até crianças a adolescente, sob a justificativa que tais práticas colocariam em risco a autoridade dos pais sobre os filhos, bem como, a própria segurança da família, no que Foucault chama de “pedagogização do sexo da criança”.

Outro ponto importantíssimo, consiste na multiplicação dos documentos com objetivo de definir e desmistificar termos ambíguos ou obscuros, uma estratégia, já vista, de utilização das práticas discursivas para consolidar um regime de verdade. Nesse caso, uma estratégia das relações de poder que se utiliza do próprio corpo social para fazer circular um discurso sobre a “verdade do gênero” e como ela deve ser entendida.

Nesse sentido, considerando todo exposto, já é possível inferir que “ideologia de gênero” não é sinônimo de estudos sobre gênero, tampouco uma referência às produções feministas sobre o tema. “Ideologia de gênero” é uma invenção, um sintagma criado por grupos religiosos e conservadores para ser um aglutinador de argumentos fundamentalistas, cujo objetivo é impedir o avanço das discussões sobre gênero e sexualidade, direitos das mulheres, das populações LGBTQIA+ e, atualmente, das pautas políticas progressistas.

O discurso antigênero, apesar de ter raízes fundamentalmente religiosas, ganhou a simpatia de outros grupos sociais conservadores que encontraram na “ideologia de gênero” um espantalho perfeito para impulsionar seus ideais moralização da sociedade, incluindo, proteção à inocência das crianças, condenação à doutrinação ideológica, oposição ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, obstaculização das políticas públicas educacionais sobre gênero e sexualidade, dentre outros.

No Brasil, especificamente, o discurso antigênero foi cooptado pelo famoso Movimento Escola Sem Partido – MESP, cuja atuação é totalmente voltada para educação e para as práticas escolares. Criado em 2004, pelo fundador Miguel Nagib, o movimento se identifica como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (NAGIB, 2004). O MESP tem por principal objetivo denunciar condutas e práticas educacionais consideradas impróprias e classificadas por ele como “doutrinação ideológica”.

As ideias do movimento resultaram na emergência de várias propostas legislativas espalhadas pelo judiciário brasileiro, dentre as quais, destaca-se o Projeto de Lei Nº 867, de 2015, de autoria do Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), o qual, até a data da presente escrita, segue em tramitação na Câmara dos Deputados e cujo inteiro teor está disponível em seu site oficial. A escolha pelo referido projeto justifica-se devido à sua proposta de inclusão dentre à diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido”.

De modo geral, o referido programa teria como escopo principal fiscalizar a atuação de professoras e professores em sala de aula, estabelecendo deveres a serem seguidos por docentes. Dentre outras medidas, o projeto prevê o reconhecimento da “vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado”, bem como, da obrigatoriedade de que todos conteúdos e práticas educacionais sejam previamente aprovadas pelos pais ou responsáveis (BRASIL, 2015). Seguindo a mesma

linha, em seu art. 3º, o projeto prevê a vedação em sala de aula, das chamadas práticas de “doutrinação política e ideológica, bem como, a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (BRASIL, 2015).

Em que pese tratar-se de uma proposta legislativa claramente violadora de preceitos constitucionais, tais como a liberdade de ensinar, prevista no art. 206, II, da Constituição Federal, bem como, a liberdade de expressão da atividade intelectual, artística e científica, independente de licença ou censura, prevista 5º, inciso IX, também da Carta Magna, este capítulo não tratará das possíveis inconstitucionalidades da proposta, mas de como sua elaboração vai ao encontro dos argumentos utilizados pela caçada antigênero.

Nesse contexto, embora o projeto não traga uma definição exata do que deva ser considerado “doutrinação ideológica” a própria justificativa que acompanha o PL Nº 867, de 2015, aponta a verdadeira intenção da proposta, ao afirmar que:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2015).

A preocupação com uma “moral sexual incompatível com àquela ensinada pelos pais ou responsáveis”, juntamente com a acusação de doutrinação política e ideológica, transporta o discurso, mais uma vez, para as discussões religiosas moralizantes envolvendo o gênero e seu suposto potencial destruidor da família. Uma das principais bandeiras levantadas pelo MESP é a proibição de inclusão nas matrizes curriculares do ensino sobre gênero e sexualidade, sob a justificativa de que o tema fere o artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, segundo o qual “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”.

Prova disso está nos mais diversos textos e artigos publicados no próprio site do Movimento Escola sem Partido³, os quais denunciam os perigos da “ideologia de gênero” e como combatê-la. São alguns exemplos os textos “Porque os pais devem dizer não a ideologia de gênero”, por Rejane Soares; “Doutrinação ideológica em Educação Física:

³ Disponível em: < <http://escolasempartido.org/>>.

autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau”, por Miguel Nagib; “A pedofilia vai à escola” por Por Percival Puggina; dentre outros.

O deslocamento do discurso antigênero para a escola guarda íntima relação com a biopolítica das populações e sua utilização do poder disciplinar para criação de corpos dóceis e úteis. Como já visto, a escola, enquanto instituição disciplinar responsável pela educação formal, tem um papel importante na gestão das populações, uma vez que ela pode utilizar o corpo estudantil como instrumento de dominação. Ela ensina o certo e o errado, o normal e o desviante, quem deve viver e quem pode ser deixado para morrer. Se é a escola uma das primeiras instituições responsáveis por explicar o funcionamento do mundo e da sociedade, é de interesse das forças de poder que os valores ali ensinados trabalhem a favor dos sistemas político, religioso, econômicos e moral vigentes.

A luta do MESP, e demais movimentos conservadores, para impedir que o ensino de gênero e sexualidade adentre o espaço escolar é, na verdade, uma luta para manter um ideal normalizador vigente. Para a microfísica do poder de Foucault, uma verdade para existir, precisa garantir que seu discurso caminhe e seja reproduzido por todo corpo social, garantindo e sustentando as próprias relações de poder. Para tanto, nada mais eficiente do que garantir um ensino escolar normalizador, o qual formará um corpo social adestrado, pronto para fazer circular o poder.

Deste modo, tendo em conta todo o desenvolvimento da caçada antigênero e sua contribuição para a criação do sintagma “ideologia de gênero”, bem como sua utilização enquanto bandeira aglutinadora de argumentos fundamentalistas e conservadores para combater os avanços dos direitos das sexuais e reprodutivos das mulheres, da implementação das políticas públicas relativas gênero e sexualidade, o presente trabalho passará a analisar porque a escola vem ganhando tanto destaque nos debates sobre o gênero e sexualidade no Brasil.

3. EDUCAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: DESAFIOS E AVANÇOS

Sempre que o assunto envolve as categorias de gênero e sexualidade, observa-se a proliferação de argumentos fundamentalistas e conservadores que, como visto no capítulo anterior, têm em suas raízes manter o padrão normalizador da sociedade. O capítulo que se segue, por sua vez, busca entender por que a educação tem sido tão utilizada como pretexto para impedir o avanço das discussões relativas ao gênero e sexualidade e qual o papel da escola na construção dos ideais de igualdade e diferença.

A primeira parte do capítulo se dedica a entender a distinção entre o que se entende por educação, enquanto produção discursiva dos mecanismos de poder, e o “direito à educação” enquanto projeto republicano, orientado nos direitos humanos e tendente a realizar os ideais de pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania, qualificação do trabalho e promoção da garantia da igualdade e respeito as diferenças. Nesse sentido, a capítulo busca analisar como a educação de gênero e sexualidade é indispensável para construção de um ideal de cidadania que abrace a diversidade e oriente o desenvolvimento do indivíduo para formação de uma sociedade materialmente justa e igualitária.

Em que pese o direito à educação e à igualdade de gênero já possuem reconhecimento e proteção jurídica nacional e internacional, sua implementação e efetivação seguem encontrando sérios desafios no cenário brasileiro. Desta forma, a segunda parte do capítulo procura analisar os reais motivos que impedem a sociedade de superar as barreiras da diferença e, amparada nos estudos de Guacira Lopes Louro e Judith Butler, busca se aprofundar no papel da escola dentro do sistema estratégico de poder, entendendo como as práticas educativas estão inseridas dentro de um ideal regulatório normativo o qual institui uma matriz de intelegibilidade de gênero heteronormativa e cisgênera, utilizada como referência para se determinar o que é “normal” e o que é “diferente”.

Por fim, a pesquisa visa ressaltar a importância de ser enxergar a escola, não somente como instituição disciplinar dominadora dos corpos, mas principalmente como espaço de resistência, uma vez que é dentro dela que os indivíduos vão apreender o mundo e construir suas referências de igualdade e diferença.

3.1 Educação, direito à educação e educação em direitos humanos

Antes de adentrar efetivamente no tema sobre educação de gênero e sexualidade, alguns esclarecimentos anteriores são necessários à compreensão da abordagem pretendida. Primeiramente há de se explicar a diferença entre “educação” e “direito à educação”, para tanto, utilizar-se-á os estudos de Cipriano Carlos Luckesi (1994), o qual faz uma retomada das tendências filosóficas de interpretação da educação, a fim de entender sua compreensão pela sociedade. De acordo com o autor, a educação pode ser entendida sob três perspectivas distintas: educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação.

A primeira perspectiva trata a educação como instrumento de redenção da sociedade, segundo esta concepção, a sociedade é composta por um todo, harmônico e orgânico de indivíduos, sendo papel da educação integrar as novas gerações, bem como, possíveis sujeitos que vivam à margem desse todo, ou seja, a educação enquanto redentora da sociedade, deve promover a incorporação e integração de todos os indivíduos nessa sociedade. Nesta perspectiva, considerada otimista, a educação seria quase como um elemento exterior à própria sociedade, funcionando como uma espécie de reparadora de seus erros e falhas. Na educação como redenção, a sociedade não interfere na educação, ao contrário, a educação que age de forma quase que autônoma na sociedade para corrigi-la (LUCKESI, 1994). Já a segunda perspectiva trata a educação enquanto reprodutora da sociedade. Nesta, diferentemente da primeira, a educação não se posiciona fora da sociedade, mas está integralmente inserida dentro dela, constituindo um elemento formante da própria sociedade, de modo que, a educação somente reproduz o modelo de social vigente. De acordo com essa concepção, considerada pessimista, a educação é condicionada pelos elementos econômicos, sociais e políticos, servindo, portanto, somente de reprodução de seus condicionantes. Por fim, a terceira perspectiva trabalha com a ideia de uma educação que não redime, nem reproduz a sociedade, mas que a enxerga de forma crítica, como instrumento de realização de um “projeto de sociedade”, podendo esse projeto ser conservador ou transformador. A grande característica que diferencia esta perspectiva das duas anteriores, está no fato desta entender que a educação não possui um fim em si mesma, mas ela serve de meio para transformar a sociedade, isto é, ela é instrumento de ação na realidade (LUCKESI, 1994).

Dito isso, a pesquisa aqui desenvolvida aproxima-se da terceira perspectiva, a qual reconhece o potencial transformador da educação para sociedade, todavia, sempre

orientada no referencial teórico que lhe dá suporte, qual seja Foucault e a microfísica do poder. De fato, a educação deve ser entendida como instrumento de potencial mudança social, contudo, há se de recordar que essa sociedade é composta por uma rede articulada de forças de poder, cujo objetivo final é, antes de mais nada, manter o próprio poder (FOUCAUT, 2008). Sendo assim, reconhece-se a finalidade transformadora da educação, contudo, sem nunca perder de vista que essa educação opera dentro de um sistema estratégico de poder, o qual se utiliza das práticas discursivas e não discursivas, notadamente dos saberes legítimos, para fazer prevalecer seus discursos de verdade, podendo, portanto, operar a favor ou contra o modelo social vigente.

Desta forma, faz-se necessário entender que a “educação” e o “direito à educação” estão diretamente relacionados, mas não se confundem. Enquanto a “educação” poder ser entendida como um projeto com potencial de transformar a sociedade, o “direito à educação” é um dos instrumentos criados para direcionar essa transformação, de acordo com valores de cada povo. Sendo assim, inicia-se esta análise buscando compreender como se dá a relação entre educação, direito à educação e direitos humanos.

Ao final do séc. XIX, a educação passou a integrar o rol dos direitos humanos e fundamentais, considerados pela doutrina de Sarlet (2012) como direitos sociais de segunda dimensão, os quais diretamente ligados ao valor igualdade, tinham por objetivo exigir do Estado um comportamento positivo, no sentido de realização da justiça social. Nessa esteira, desde sua concepção enquanto direito humano e fundamental, a educação tem sido majoritariamente entendida e explorada como um direito de instrução e de escolarização, motivo pelo qual, sua recepção pelas constituições nacionais na forma do “direito à educação” assumiu, prioritariamente, contornos de universalização da alfabetização e do ensino (CANDAUI, 2012).

Nesse contexto, a pesquisa efetuou uma breve digressão na história do constitucionalismo brasileiro, para melhor entender como o direito fundamental à educação e seus princípios educacionais foram incorporados ao ordenamento jurídico pátrio e qual sua relação com o projeto de sociedade empreendido, pela educação, no Brasil. Promulgada por Dom Pedro I e criada logo após a Independência, a primeira constituição brasileira data do ano de 1824, ainda no período imperial, e foi caracterizada por muitas contradições, uma vez que tentava equilibrar os novos anseios de liberdade advindos da independência, com os antigos costumes da colônia. O texto de 1824 trazia apenas uma única menção à educação, em seu artigo 179, inciso XXXII, o qual estabelecia o princípio da gratuidade, determinando a instrução primária e gratuita a todos

os cidadãos (SAVIANI, 2013). Em 1891, foi promulgada a segunda constituição brasileira, primeira do regime republicano. Proclamada pelo Exército, a carta constitucional avança um pouco mais no que diz respeito à educação incorporando importantes características ao sistema educacional e que serão reproduzidas por muitos anos. Afirmando o caráter republicano e federativo do país, a carta constitucional de 1891 inova ao definir algumas competências legislativas, como aquela prevista no art. 34, inciso 30, segundo o qual é “atribuição do Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União” (VIEIRA, 2007, p,295). Além deste, o texto traz outras menções às competências, não privativa, da União em criar instituições superiores e de promover a instrução primária e secundária no Distrito Federal (VIEIRA, 2007). Por fim, a maior surpresa da constituição de 1891, veio em seu art. 72, parágrafo 6º, que tratava do princípio da laicidade, dispondo que nos estabelecimentos públicos, o ensino seria leigo (SAVIANI, 2013).

Anos depois, já em 1934, a nova constituição aprovada inovou radicalmente, tendo sido fortemente influenciada pelos movimentos sociais em ebulição como a criação do Partido Comunista em 1922 e as Revoltas Tenentistas ocorridas entre os anos de 1922 e 1924 (VIEIRA, 2007). Para a educação, as conquistas foram impactantes, o texto trouxe um capítulo completo destinado à educação, o qual preconizava não somente princípios educacionais, mas também propostas estruturais do que seria a gênese de um sistema educacional, dispondo sobre:

Universalidade da educação, ao proclamar, no Artigo 149, que “a educação é direito de todos”; gratuidade do ensino primário [Alínea a) do Artigo 150]; obrigatoriedade do ensino primário [Alínea a) do Artigo 150]; liberdade de ensino [Alínea c) do Artigo 150]; seleção pelo mérito [Alínea e) do Artigo 150]; estabilidade dos professores [Alínea f) do Artigo 150]; remuneração condigna do corpo docente [Alínea f) do Artigo 150]; liberdade de cátedra [Artigo 155]; vinculação orçamentária [Artigo 156: “A União e Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”]; provimento dos cargos do magistério oficial por concurso [Artigo 158]; vitaliciedade dos cargos do magistério oficial [Artigo 158, parágrafo 2º]; inamovibilidade dos cargos do magistério oficial [Artigo 158, parágrafo 2º] (SAVIANI, 2013, p.211).

Em 1937, a constituição aprovada durante o Estado Novo sob a presidência de Getúlio Vargas, sinaliza a entrada de um período totalitário, marcado pela centralização e pela proposta de modernização do país (VIEIRA, 2007). Para a educação, a nova constituição representa certo retrocesso ao caminhar em direção oposta à liberal carta de

1934 e relativizar parte dos princípios previstos nela. Em relação à antiga gratuidade e obrigatoriedade do ensino, o novo art. 129 da Constituição de 1937 dispõe que ao Estado cabe atuar de maneira compensatória, quando faltarem os recursos necessários à educação da infância e juventude em instituições privadas (VIEIRA, 2007). Ademais, a carta omite boa parte das conquistas adquiridas na última carta constitucional, como “estabilidade dos professores, e, liberdade de cátedra, vinculação orçamentária, provimento dos cargos do magistério oficial por concurso, vitaliciedade dos cargos do magistério oficial e inamovibilidade dos cargos do magistério oficial” (SAVIANI, 2013, p. 212).

Com o fim da Era Vargas, em 1946 foi promulgada uma nova constituição que busca resgatar o projeto educacional iniciado em 1934 restaurando vários dos princípios perdidos. Num cenário marcado pelo fim da II Guerra Mundial e pela insatisfação com os regimes totalitários, a Constituição de 1946 avança e pela primeira vez o texto traz a expressão “ensino oficial” em seu art.168, III, o qual volta a declarar a gratuidade do ensino oficial para educação primária (VIEIRA, 2007). Todavia, como principal inovação, foi criada e aprovada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, numa tentativa de regular a educação em âmbito nacional. Como se sabe, em 1964 é instaurado o período ditatorial no Brasil e em 1967 é aprovada uma nova constituição sob a égide do regime militar. Mais uma vez, a educação sofre um golpe em seus princípios e sistema, perdendo garantias como da gratuidade do ensino, vinculação orçamentária, dentre outros. Em 1969, foi baixada, pela Junta Militar que assumia o governo, a Emenda Constitucional n.1 que, recebida como uma nova constituição, matinha a linha estabelecida pela carta anterior, com apenas alguns acréscimos como o restabelecimento de previsão orçamentária para municípios (SAVIANI, 2013).

Com o fim do período ditatorial e com a redemocratização do país, foi promulgada a atual Constituição Federal de 1988, a qual, em seu art. 6º, elevou a educação ao *status* de direito fundamental social. Ademais, a carta constitucional possui uma seção específica destinada à educação, composta de dez artigos, do 205 a 214, além de outros dispositivos espalhados ao longo do texto constitucional, sendo eles arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT. Conhecida como “Constituição Cidadã”, a carta magna de 1988 dá elevado destaque aos direitos sociais, na tentativa de reintegrar sujeitos historicamente excluídos da sociedade (VIEIRA, 2007).

Dado o exposto envolvendo o caminho constitucional brasileiro, um importante adendo deve ser feito em relação ao desenvolvimento histórico do direito à educação no

Brasil e sua relação com a microfísica de Foucault. Ante os fatos narrados é possível observar com clareza como as múltiplas relações de força que compõem uma sociedade influenciam diretamente no direcionamento dado à educação. A positivação, definição e extensão do conteúdo desse direito esteve e continua vinculado aos interesses dos grupos de força que estão na direção dos mecanismos de poder, o que reforça a afirmação de que a educação, enquanto projeto social, pode ser transformadora, todavia, ela segue imbricada no sistema estratégico de poder.

Sendo assim, em 1988, o Brasil foi instituído como sendo um Estado Democrático de Direito, cuja compreensão do significado é indispensável para que se entenda importância do direito à educação, enquanto um direito fundamental de natureza social. Para tanto, faz-se uma retomada aos estudos de Sarlet (2012) o qual se utilizando do art. 16, da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, busca explicar a relação entre constituição e direitos fundamentais. O supracitado artigo preconiza que: “A sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição”. Esse enunciado passou a constituir o núcleo material das primeiras constituições escritas, de matriz liberal-burguesa, qual seja, a garantia de direitos fundamentais e do princípio da separação dos poderes, enquanto limites normativos ao poder estatal. Nesse sentido, os direitos fundamentais constituem não somente um elemento formal da constituição, mas também, seu núcleo material, uma vez que se comportam ao mesmo tempo como pressupostos da existência do estado e limite material de sua atuação (SARLET, 2012).

A partir de tal afirmação, já é possível perceber a íntima e indissociável relação entre Estado de Direito, Constituição e direitos fundamentais. Um Estado de Direito representa um Estado, cujos limites são assegurados pela lei, já o constitucionalismo representa a inserção dos direitos fundamentais, enquanto limites formais e materiais dos abusos Estatais. Notadamente, após a II Guerra Mundial, a afirmação dos direitos humanos passou a ser uma máxima a ser perseguida por todos os Estados, de modo que, sua incorporação nas constituições, na forma de direitos fundamentais, tornou-se quase obrigatória na política global (SARLET, 2012).

Outra importante relação a ser perseguida está na vinculação entre direitos fundamentais e a ideia de democracia. Diretamente ligada ao conceito de soberania, a democracia tem em sua base ser um governo do povo, visto garantir, por meio do voto, o direito de participação popular no processo decisório. Nesse sentido, os direitos fundamentais também possuem um caráter contra majoritário, uma vez que, são uma

garantia de proteção das minorias contra abusos praticados pela maioria no poder e, em última instância, uma forma de exercício individual e de garantia da autodeterminação dos povos (SARLET, 2012).

Por fim, indispensável se faz entender a relação entre direitos fundamentais e o Estado Social. Um Estado Social de Direito⁴ possui como traço característico a utilização dos direitos fundamentais sociais como garantia de efetivação do direito à igualdade, não somente em seu sentido formal, mas buscando a verdadeira justiça material (SARLET, 2012). Nesse sentido, ainda que haja certa controvérsia doutrinária se o Brasil se constitui ou não, na forma um Estado Democrático Social de Direito, uma vez que há na Constituição de 1988 diversos dispositivos constitucionais destinados a proteção e promoção dos direitos sociais, dentre os quais destaca-se a inclusão dentre os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho, bem como do pluralismo político, enquanto expressão da soberania. Além desse, o título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, possui um capítulo inteiro destinado aos direitos sociais como educação, saúde, previdência social, segurança, além de diversas outras menções espalhadas ao longo do texto constitucional. Em que pese todas as previsões constitucionais, a efetiva proteção desses direitos está longe de ser alcançada, fato confirmado pelo terrível quadro de desigualdade que assola o país e que impede a realização da igualdade material.

Nessa esteira, a presente pesquisa assumirá a adoção pela Constituição brasileira de um Estado Social e Democrático de Direito, significando o reconhecimento e proteção dos direitos sociais enquanto direitos fundamentais e que o Estado se compromete a respeitar e concretizar, não somente os direitos individuais como o direito de ir e vir, de liberdade de expressão e de voto, mas também os direitos sociais como educação, saúde e lazer. Sendo assim, o Estado Social e Democrático de Direito se caracteriza como um

⁴ Destaca-se que o conceito aqui adotado de Estado Social se filia aquele desenvolvido por Sarlet, Marinoni e Mitidiero segundo o qual embora a Constituição Federal não tenha consagrado de modo expresso e específico o princípio do Estado Social, basta uma breve volta pelos dispositivos constitucionais para entender que o Estado Democrático de Direito, assegurado no art. 1.º, reveste-se de caráter social como se observa nos “objetivos fundamentais do art. 3.º da CF (dentre os quais a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades), um extenso catálogo de direitos sociais e dos trabalhadores (arts. 6.º e 7.º e ss.), os princípios da ordem econômica (com destaque para a justiça social e a garantia e promoção do mínimo para uma existência digna, a teor do art. 170, caput, da CF), bem como a conformação do sistema constitucional de seguridade social e da ordem social no seu conjunto” (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2017, p. 291). Da mesma forma, importante entender que a noção aqui desenvolvida não se confunde com a de Estado de Bem-estar Social ou *welfare state*, segundo o qual ao Estado cabe atuar de forma interventiva e regulatória, de modo a assegurar o bem-estar econômico e social da população, também conhecido como Estado-providência.

Estado dirigente, sendo dever do Estado e dos poderes públicos, além da criação de leis e normas gerais, desenvolver e implementar uma série de políticas públicas que garantam a máxima realização dos direitos sociais, enquanto direitos fundamentais de natureza coletiva (DUARTE, 2007).

Importante destacar que o art. 5º, §1º, da CF/88 dispõe que “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”. Em que pese as divergências doutrinárias, prevalece o entendimento que, uma vez elencados no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, os direitos sociais, juntamente com os direitos individuais e coletivos, possuem caráter imperativo, que impõe atuação imediata e eficaz dos poderes públicos, restando superada a tese de que os direitos sociais seriam meras normas de caráter programático, desprovidas de aplicabilidade imediata (DUARTE, 2007).

O direito à educação está previsto no art. 6º, da Constituição Federal de 1988 enquanto um direito fundamental de natureza social que, além de representar um bem individual a ser reivindicado como direito cada cidadão, possui uma dimensão social, entendida enquanto um bem coletivo a ser protegido e preservado para a atual e futuras gerações. Dessa forma, além de representar um direito de instrução, de escolarização, ela representa, ainda, a proteção a um bem jurídico supraindividual, de modo que, sua titularidade não recai apenas sobre um único indivíduo particular, mas sobre toda coletividade (DUARTE, 2007).

Nessa continuidade, passa-se a análise específica dos dispositivos constitucionais que versam sobre a educação. O art. 205, CF/88 dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O retromencionado artigo, de cara, apresenta a primeira controvérsia intrínseca aos direitos sociais, qual seja, a efetiva garantia de universalização da educação. Se, de fato, a educação é um direito de todos, o primeiro passo para sua consolidação é que todos tenham efetivo acesso a ela, todavia, sabe-se que o Brasil ainda enfrenta sérios entraves, no que diz respeito à universalização da educação, fato a ser confirmado pelo próprio art. 208, incisos I e CF/88 os qual garante a educação básica e gratuita. A educação básica é composta por três níveis de ensino, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No Brasil, em que pese os diversos esforços empreendidos, atualmente, a universalização do ensino gratuito e obrigatório alcançam apenas a educação infantil e o ensino fundamental, enquanto ao ensino médio

é garantida a progressiva universalização, conforme preconiza o art. 208, II (DIAS, 2007). Neste ponto, é imperioso ressaltar que, mesmo a universalização educação infantil e fundamental encontra obstáculos nas diversas formas de desigualdades sociais, regionais e culturais do país, que leva a segunda problematização, a permanência na escola e a qualidade do ensino.

O art. 206, da Constituição Federal traz uma série de princípios que devem guiar o ensino brasileiro, dentre os quais destaca-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantia de padrão de qualidade e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Em pesquisa divulgada em 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, “dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do País, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica” (CRELIER, 2020). As causas desse abandono escolar são diversas incluindo necessidade de trabalhar, desinteresse e, no caso das mulheres, gravidez e obrigação de cuidar dos filhos. Os dados são ainda mais alarmantes quando observados sob a ótica do recorte de racial e de gênero. De acordo com a pesquisa “são 10,1 milhões nessa situação, entre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres. Destes, 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos” (CRELIER, 2020). Outra pesquisa realizada por João Paulo Carvalho Dias, Defensor Público do Estado de Ceará e presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil e membro conselheiro do Conselho Municipal de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) em Cuiabá, aponta que entre Transexuais e Travestis, a taxa de evasão escolar é de 82% e que os motivos para tais níveis está diretamente ligado ao preconceito e à violência vividas durante a trajetória escolar (ALMEIDA, 2016).

Os dados apresentados têm por objetivo mostrar que os imperativos constitucionais de acesso, permanência na escola e qualidade de ensino estão intimamente ligados ao tema principal deste trabalho, diversidade. Não há como discutir educação enquanto transformadora da sociedade, ou ainda, direito à educação sem entender que na base de toda discussão está a garantia da promoção da igualdade e o respeito às diferenças. Sendo assim, adota-se a perspectiva de que o direito à educação deve, antes de tudo, realizar a ideia de uma educação em direitos humanos, assim entendida como a necessidade de se ler e entender o direito à educação como instrumento garantidor dos valores de igualdade, dignidade e autodeterminação. Com o avanço da sociedade e

surgimento de novas demandas sociais, notadamente aquelas ligadas à diversidade⁵, é indispensável que a educação, bem como o direito à educação, assumam novos contornos capazes de garantir proteção e inclusão dos novos atores sociais. Nesse sentido estão os estudos de Adelaide Alves Dias, segundo a qual a educação em direitos humanos deve garantir a igualdade, sem aniquilar as diferenças, o que torna indispensável o papel da escola no processo de promoção dessa diversidade (DIAS, 2007).

Voltando à Constituição, o já citado artigo 205 tem um importante papel nessa promoção de um direito à educação voltado à igualdade e orientado nos direitos humanos, ao dispor que a educação, além de ser um direito de todos, é dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse dispositivo constitui o cerne das finalidades constitucionais da educação, motivo pelo qual merece uma análise atenta.

Em primeiro lugar, declaração de que a educação é não somente um direito de cada cidadão, como também um dever a ser assegurado de forma conjunta pelo Estado, família e sociedade revela seu caráter de direito público subjetivo, fato confirmado no art. 208, § 1º, também da Constituição Federal. Para que se entenda, recorre-se aos ensinamentos do autor Ferraz Jr. (2003), para o qual, o direito enquanto norma, lei abstrata, é um fenômeno objetivo, isto é, ele é um elemento cultural, institucional que conforma a sociedade. Ao mesmo tempo, o direito também é um fenômeno subjetivo, uma vez que ele transforma o sujeito em um titular de direitos, poderes e obrigações face ao Estado. Sendo assim, o direito público subjetivo permite que o sujeito converta a norma abstrata em um poder de exigir do Estado e dos poderes públicos a prestação devida na norma. Nesse sentido, os direitos sociais possuem como principal escopo alcançar a máxima concretização da igualdade material, exigindo, para tanto, a realização de prestações positivas por meio ações e programas governamentais, isto é, políticas públicas (DUARTE, 2004).

Dizer que a educação é um direito público subjetivo de todos e um dever do Estado significa, ainda, dizer que em caso de sua não prestação ou prestação insuficiente, seus

⁵ Por tratar-se de conceito em disputa, esta pesquisa acompanha o entendimento de Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz, desenvolvido no artigo “A diferença e a diversidade na educação”, segundo o qual “diversidade” e “diferença” não se confundem. A categoria “diversidade”, diz respeito a uma política universalista de inclusão e aceitação de todas as culturas e suas manifestações, objetivando a anular a diferença, que, por sua vez, deve ser entendida como produtoras de distinções, isto é, aquela que difere, que cria o diferente.

destinatários podem buscar os instrumentos jurídicos e processuais necessários para compelir o Estado e os poderes públicos a o efetivarem. Ademais, o art. 205, da CF/88 determina ser um dever do Estado e da família, a ser efetivado em colaboração com a sociedade, demonstrando, mais uma vez, a inspiração democrática dos direitos sociais, como um direito de todos à construção de uma sociedade mais igualitária, na qual nenhum cidadão seja privado do direito de educar-se e de participar da condução da vida de seu país (CURY, 2002).

Dessa forma, a educação, enquanto direito fundamental social, reclama do Estado, da família e da sociedade ações positivas no sentido de se concretizar os direitos da pessoa humana e de se alcançar a máxima igualdade material. Para tanto, a educação deve ser lida em consonância com os direitos humanos positivados e resguardados por meio de tratados internacionais, os quais refletem diretamente nos valores fundantes da Constituição, a começar com os objetivos da República Federativa do Brasil, previstos no art. 3º da Carta Magna, de construção de uma sociedade livre, justa e solidária; erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais e regionais e promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nesse contexto, retoma-se um dos principais objetos de discussão deste trabalho, qual seja entender por que o debate sobre as questões de gênero e sexualidade encontra-se tão centrado na figura da escola. Pois bem, se a educação enquanto direito fundamental de razão social busca consolidar toda uma educação voltada à realização dos direitos humanos e, nesse sentido, uma educação direcionada a promoção da diversidade, da igualdade, do respeito as diferenças e da construção de uma sociedade materialmente igualitária e livre de quaisquer formas de discriminação, ensinar sobre igualdade de gêneros, sexualidade, prevenção à violência de gênero e não discriminação parece ser um dos pilares para sua concretização, uma vez que não há respeito à igualdade sem que se entenda a importância dos reconhecimentos das diferenças, momento em que a escola atua de maneira determinante.

Nessa esteira, o art. 205, da CF/88 prevê que a educação deve ser promovida e incentivada visando o cumprimento de suas finalidades constitucionais de pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No que se refere ao objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa, a Constituição Federal encontra reforços no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais

e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil em 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 591, a 6 de julho de 1992, o qual dispõe que:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 1992).

Dessa forma, o objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa deve ser perseguido por meio de uma educação que assegure o respeito à dignidade da pessoa humana, aos direitos e as liberdades fundamentais, além de capacitar os cidadãos de forma efetiva, para construção de uma sociedade tolerante e livre de quaisquer discriminações, objetivo este, impossível de ser alcançado sem que se incentive e promova uma educação de gênero e sexualidade. Da mesma forma, falar em uma educação voltada para a qualificação do trabalho, para além de seu caráter profissionalizante, que permita ao sujeito participar da economia do país, também implica na capacitação do cidadão para lidar com a diversidade no ambiente de trabalho, para resolver conflitos de respeitando os direitos e liberdades de cada um, contribuindo, assim, para um ambiente de respeito e paz.

Relativamente ao objetivo de preparo para o exercício da cidadania, retoma-se os estudos de Cury (2002), para o qual, a educação escolar constitui elemento basilar na construção da cidadania, uma vez que é a partir da educação que se garante a formação de um indivíduo consciente, apto a participar da vida em social e política de um país. Sendo assim, deve-se entender o direito à educação como um direito social de cidadania, uma vez que, ao educar crianças, estar-se-á construindo um futuro adulto cidadão. Nesse sentido, mais uma vez, incluir o debate sobre as questões de gênero e sexualidade mostra-se indispensável para consolidação de uma consciência cidadã livre de preconceitos, que respeite as diferenças e apta a conformar uma sociedade mais igualitária.

Importante destacar que, a cidadania que aqui se defende supera as meras disposições formais de participação na vida pública do Estado - estado esse excludente, que busca manter um ideal hegemônico por meio de seus dispositivos de poder. Esta pesquisa acredita num ideal de cidadania informado pela diversidade e pelo respeito a

diferença, que permita ao indivíduo a real possibilidade de ser parte dessa sociedade, de ser reconhecido, respeitado e, principalmente, de exercer poder e contribuir para criação dos discursos de verdade. Sendo assim, a educação não se limita a meramente a promover a cidadania, ela representa um elemento constitutivo da cidadania.

Nessa esteira, deve-se entender que educação, enquanto projeto republicano que visa concretizar os valores informados pelos direitos humanos, não representa uma inspiração a ser seguida ou ainda mera liberalidade, ela é obrigatória, garantida e imposta pela Constituição Federal de 1988, de modo que, qualquer proposta que busque negar esses valores, é não somente um desserviço para sociedade, mas também inconstitucional. Todavia, em que pese o reconhecimento legal do direito à educação como garantidor do pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, a efetivação da lei esbarra em obstáculos histórico-culturais que, no Brasil, impedem a plena realização dos direitos sociais. Num país de tradição católica, heteronormativista, com fortes heranças de uma colonização escravista e marcado pelas desigualdades sociais, a efetivação na norma escrita ganha uma dimensão de luta, uma luta que busca reafirmar o status de sujeitos de direitos, de democracia e dignidade da pessoa humana (CURY, 2002). Nesse ponto, interessante se faz lembrar os ensinamentos de Foucault já apresentados, segundo o qual a sociedade é composta por um embate de forças, que tem por objetivo exercer poder, por meio de seus discursos de verdade. A educação é um dos principais campos de disseminação de discursos, portanto um poderoso instrumento de exercício do poder. Isso explica por que as discussões de gênero e sexualidade se encontram tão presentes na escola, transformando a educação num verdadeiro campo de batalhas.

Nesse contexto, retoma-se as discussões envolvendo o Movimento Escola Sem Partido e sua participação no embate sobre inclusão dos estudos de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Sabe-se que uma de suas principais frentes de atuação está nas distintas proposições legislativas as quais pretendem incluir o “Programa Escola Sem Partido”, entre as diretrizes e bases da educação nacional. Sendo assim, utilizar-se-á o referido programa, detalhado no Projeto de Lei nº 867, de 2015, de autoria do Deputado Izalci Lucas Ferreira, para demonstrar como a educação, embora constitucionalmente garantida enquanto direito fundamental social e revestida do caráter de direito público subjetivo, ainda segue como objeto de disputa na sociedade.

O art. 206 da Constituição Federal de 1988 dispõe que o ensino será ministrado com base em alguns princípios como a igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; garantia de padrão de qualidade, dentre outros. Em que pese parecer não haver dúvidas quanto à interpretação do dispositivo constitucional, o artigo ainda segue sendo constante alvo de questionamentos por parte do Movimento Escola Sem Partido e outros setores conservadores da sociedade.

O MESP, alegando preocupação com o “grau de doutrinação política e ideológica” das escolas brasileiras e entendendo insuficientes as disposições normativas já existentes, propõe a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional de novos princípios que, supostamente, garantam aos estudantes a neutralidade no ensino, além de uma série de deveres impostos às professoras e professores como forma de prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que suas filhas e filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o programa prevê o reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado e determina que as instituições escolares deverão obter, dos pais ou responsáveis pelos estudantes, autorização prévia dos temas que serão ministrados em sala de aula, bem como do material didático a ser fornecido aos estudantes (BRASIL, 2015). De acordo com a justificativa contida na proposta, tal ação destina-se a proteger o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico e impedir que professoras e professores, se aproveitando de sua posição de hierarquia na sala de aula, possam influenciar as alunas e alunos a seguirem determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como a adotarem “padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual - incompatíveis com os que lhe são ensinados por seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2015). Segundo seu autor, a proposta tem por escopo garantir o respeito à liberdade de apreender, bem como a liberdade de consciência, uma vez que, a mesma visa impedir que a/o estudante seja induzida(o) a fazer certas escolhas políticas, ideológicas ou morais, sob a influência das professoras e professores ou livros didáticos.

Ante o exposto, imperiosa se faz uma leitura do referido projeto a luz das finalidades da educação, bem como dos valores informados pelos direitos humanos. Em primeiro lugar, o texto afirma proteger a liberdade de aprender e de consciência de estudantes, todavia, a proposta deixa de mencionar que o art. 205, II, da CF/88 além de garantir que o ensino será ministrado com base no princípio da liberdade de aprender, também garante a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o

saber. Impor aos professores e à escola prévia autorização dos pais ou responsáveis acerca dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula constitui, não somente clara violação à liberdade de ensinar da/o docente, como também afronta direta ao art. 5º, IX, da Constituição Federal, o qual expressamente garante a liberdade expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

Ademais, a afirmação de que a proposta tem por objetivo defender o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico deve ser cuidadosamente analisada. É verdade que a vinculação de uma única corrente político ideológica em sala de aula vai de encontro aos objetivos constitucionais da educação, todavia, permitir que pais ou responsáveis decidam, com exclusividade, o conteúdo a ser ministrado em sala de aula também provoca preocupações. Os ensinamentos de Sarlet (2012), anteriormente expostos, demonstraram que a educação, enquanto direito fundamental social, tem por função perseguir a máxima efetivação da igualdade material e que, nesse sentido, em um Estado Democrático de Direitos, os direitos fundamentais também possuem um caráter contra majoritário de proteção das minorias contra a maioria no poder.

Sendo assim, permitir que pais ou tutores tenham o total controle sobre a educação escolar é permitir que as desigualdades sociais e discriminações sejam perpetuadas dentro da escola, afinal a família também é agente de exercício de poder e autora de violências (MIGUEL, 2016). Dessa forma, a opção constitucional por definir a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família a ser concretizado em colaboração com a sociedade, visa garantir que essa educação seja construída e concretizada de maneira inclusiva, respeitando a diversidade cultural, religiosa, sexual, étnica e de crenças.

Por fim, impossível não recordar o primeiro capítulo, no que diz respeito aos argumentos utilizados pela caçada antigênero para impedir o avanço das discussões de gênero e sexualidade. O Programa Escola Sem Partido, assim como a Igreja Católica e demais aliadas e aliados conservadores, quando do surgimento do termo “ideologia de gênero”, se utiliza de argumentos como “vulnerabilidade do educando”, “inocência das crianças”, “doutrinação ideológica” e do “direito dos pais a darem aos filhos a educação moral e religiosa de acordo com suas próprias convicções” para impedir que a perspectiva constitucional de não discriminação, de igualdade gênero e liberdade sexual chegue até as escolas brasileiras, ameaçando o ideal hegemônico heterossexual e católico vigente. Tais esforços encontram justificativa nos estudos de Foucault (2006) sobre as relações de poder e seu método arqueológico, o qual volta seu olhar para o discurso, na tentativa de

entender, não seu conteúdo, mas qual função esse discurso busca desempenhar dentro do sistema estratégico de poder. Nesse sentido, os discursos são ferramentas por meio das quais as forças de poder disseminam suas verdades para sustentar o próprio poder, de modo que, o MESP, enquanto uma das forças de poder que compõem a sociedade, busca utilizar a educação como instrumento de disseminação de seus discursos fundamentalistas, a fim de utilizar o próprio corpo estudantil, como agente de reprodução e sustentação do poder vigente.

Assim sendo, é possível perceber que o direito à educação, enquanto um direito fundamental de razão social, guarda em si uma complexa relação entre o direito à igualdade e o direito à diferença. Conforme leciona Cury (2002), de um lado a educação constitui uma forma de concretização do princípio da cidadania, uma vez que tem por função preparar futuros adultos cidadãos que irão colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e materialmente igualitária. Por outro lado, a educação tem por objetivo inserir na sociedade o respeito às diferenças, como forma de reduzir as desigualdades e para promover o bem de todos sem preconceitos origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Essa dupla função da igualdade não é facilmente alcançável, uma vez que a diferença, a heterogeneidade imediatamente observável, enquanto a igualdade deve ser ensinada e construída (CURY, 2002).

Nesse sentido, o item que se segue volta o olhar para a instituição escolar e seu papel na construção dos ideais de diferença e igualdade na sociedade, bem como, sua participação nos debates de gênero e sexualidade na educação brasileira. Além disso, o texto busca entender como as práticas educativas se relacionam com as práticas sociais vigentes e com exercício de poder dentro da sociedade.

3.2 A escola como espaço de (des)construção das diferenças

No primeiro capítulo, foi apresentada a escola enquanto instituição disciplinar responsável pelo adestramento dos corpos, isto é, uma instituição que utiliza o corpo como estratégia da microfísica do poder, para transformar a massa estudantil em corpos dóceis e úteis, aptos a serem submetidos pelas forças de poderes locais e, principalmente, aptos a reproduzirem discursos e padrões normalizadores da sociedade. Todavia, viu-se, também, que a sociedade é composta por diferentes relações de forças que lutam simultaneamente para exercer poder e fazer valer seus distintos discursos de verdade. Nesse contexto, em que pese ter sido criada nos moldes de uma instituição disciplinar,

com o passar dos anos, as escolas foram sendo ocupadas por distintas forças de poder que, por meio da resistência, passaram a lutar pela mudança da função normalizadora da escola, transformando-a numa instituição que busca garantir a igualdade e o respeito às diferenças.

Nesse sentido, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e consequente positivação da educação enquanto direito fundamental social acentuou ainda mais esse caráter contraditório da instituição escolar no Brasil, uma vez que, as finalidades constitucionais da educação, enquanto incentivadora do pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e promoção da não discriminação, colocam em xeque sua estrutura normalizante. Sendo assim, o presente tópico busca se aprofundar melhor no papel da escola na construção dos ideais de igualdade e diferença e como ela se tornou um importante campo de disputa dos conflitos de gênero e sexualidade.

Para tanto fez-se a opção pelos estudos de Guacira Lopes Louro, a qual toma Foucault por referência ao localizar os gêneros e as sexualidades como constructos históricos e culturais diretamente ligados ao poder. Nesse contexto a autora se propõe a questionar os binarismos produzidos dentro da lógica de poder, notadamente, aqueles que visam fixar determinadas práticas sexuais como “normais” e, portanto, obrigatórias a todos, e outras como “anormais” ou “desviantes”, gerando no campo do gênero e sexualidade as noções de igualdade e diferença (LOURO, 1997). Ademais, a autora se posiciona como sendo pós-estruturalista, atribuindo elevada preocupação com a linguagem que, segundo ela, não somente estabelece “o modo pelo qual se conhece”, mas, principalmente se institui “um jeito de conhecer” (LOURO, 2007, p.214). Desse modo, a autora foca suas pesquisas no campo da educação, notadamente a educação escolar, ao entendê-la como um local privilegiado de produção das diferenças.

Adentrando ao tema, a instituição escolar possui em sua essência ser um espaço de distinção, inicialmente, separando os sujeitos entre aqueles que têm acesso a ela e aqueles que não têm. Lá dentro, as diferenciações continuam separando meninos de meninas, altas(os) de baixas(os), ricas(os) de pobres, pretas(os) de brancas(os) e por aí vai. Todavia, a real distinção opera de maneira mais sutil, quando a naturalização das diferenças passa a construir os sujeitos que dela fazem parte. Quem nunca escutou que meninos precisam de mais espaço, por serem mais agressivos e que, por isso, preferem atividades de força, ou que meninas têm um dom “natural” para trabalhos manuais, que exigem delicadeza e concentração, ou ainda, que meninos se intrometem, perturbam e até

batem nas meninas, porque gostam delas e esse é o modo deles de demonstrar afeto. Todas essas afirmações estão carregadas de conceitos e ideias construídos pelas relações de poder, notadamente no que se refere a forma de entender o gênero e a sexualidade, e que influenciam de forma determinante no papel da escola na formação do sujeito (LOURO, 1997).

Foucault falava das disciplinas como uma modalidade de atuação do poder, a qual empreende um controle detalhado do corpo, espaço, gestos e condutas a fim de alcançar a máxima utilidade e docilidade dos corpos (FOUCAULT, 1999b). Essas disciplinas, apesar de levarem o mesmo nome daquelas que delimitam os conteúdos a serem vinculados em sala de aula, não se restringem a elas, abarcando, ainda, as mais variadas práticas educativas que envolvem o aprendizado, bem como as práticas diárias que compõem a rotina escolar. Nesse sentido, Alexandre Bortolini (2014, p. 130) afirma que “o currículo não é, o currículo acontece”, isso porque o currículo não é um substantivo fixo que se restringe aos projetos pedagógicos, matrizes curriculares ou previsões legislativas que determinam o que deve ser ensinado em sala de aula, o currículo é ação, ele é uma combinação entre material didático, infraestrutura institucional e relações interpessoais, de modo que, não são somente os livros que ensinam, as professoras e os professores ensinam, as funcionárias e funcionários da cantina ensinam, a direção ensina, os pais ensinam, os banheiros ensinam, os uniformes ensinam, tudo ensina. E se tudo é ensinado, tudo pode ser ensinado diferente (BORTOLINI, 2014).

Nesse sentido, antes de discutir se a inclusão dos estudos sobre gênero e sexualidade nos projetos políticos pedagógicos de crianças e adolescentes constitui doutrinação política e ideológica ou, ainda, se o complexo normativo educacional está concretizando os princípios previstos para a educação, enquanto direito fundamental social, deve-se dar um passo para trás e entender se o currículo, aqui entendido como todo conjunto de ações que compõem a rotina escolar e as práticas diárias, está apto a entregar uma educação inclusiva e igualitária. É preciso questionar se os conceitos e ações considerados “naturais” estão realmente trabalhando a favor da igualdade que se diz buscar. Sobre isso, afirma Louro (1997, p.64):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.

Sendo assim, é importante questionar não somente o conteúdo, mas a forma como esse conteúdo é ensinado. Os hábitos, os padrões de comportamento, a estrutura hierárquica, a linguagem, tudo deve passar por uma análise atenta afim de se entender se as práticas consideradas normais ou rotineiras estão promovendo o direito à igualdade e o respeito às diferenças, ou somente servindo de instrumento de reprodução de estereótipos binaristas, sexistas, racistas ou etnocêntricos. Afinal, as alunas e os alunos, as professoras e os professores e todos os outros sujeitos envolvidos no processo educacional também estão inseridos dentro das relações de poder e na microfísica de sua disseminação, constituindo, portanto, agentes de difusão dos discursos por eles impulsionados.

Posto isto, passa-se à análise de condutas específicas que vêm contribuindo para formação das identidades escolares. Em primeiro lugar, destaca-se a linguagem que, blindada pelas regras gramaticais, além de descrever o mundo na forma de palavras, constrói sujeitos, fixando-os em suas taxonomias. A começar pela utilização da expressão “homem” enquanto abarcante inclusivo de toda a espécie humana. Desde cedo, aprende-se que o uso das palavras no masculino não somente inclui homens e mulheres, como é preferível do ponto de vista formal, uma vez que passa mais seriedade linguística. Essa prática “naturalizada” no dia a dia é constantemente empregada no ambiente escolar e orienta a rotina de aprendizado. Louro (1997, p.66) traz o exemplo de quando a professora informa para a turma que "os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio", embora direcionada para “os alunos”, as meninas “naturalmente” já entendem que elas estão incluídas nessa fala. Da mesma forma, na hora de redigir provas e trabalhos, o uso genérico das palavras flexibilizadas para o masculino é, não somente incentivado, como exigido, recordando mais um método de atuação do poder disciplinar, o exame, por meio do qual o poder disciplinar busca avaliar, classificar e, se for necessário, punir os indivíduos que se desviam da norma, constituindo o elo perfeito entre o poder e o saber (FOUCAULT, 1999b).

A distinção do tratamento entre alunas e alunos não se restringe a flexão do gênero na língua, podendo, ainda, ser percebida, na diferenciação no momento de se atribuir a meninas e meninos adjetivos, responsabilidades, competências e atributos, fato mais facilmente observável quando analisamos a disciplina de Educação Física, por exemplo. Intimamente ligada ao corpo humano e, portanto, à biologia, não é de se surpreender que suas práticas sejam associadas à argumentos sobre diferenças biológicas, ditas “naturais” entre homens e mulheres. Aqui, não se pretende ignorar ou debater se há, de fato,

distinções que podem ser apontadas pela medicina ou genética, mas qual efeito social e limitativo de tais apontamentos quando feitos no âmbito escolar. Desse modo, meninos são incentivados a fazerem atividades em grupo, que exigem força, agilidade, agressividade, não raramente, transformando o esporte em um medidor de desempenho e sucesso para meninos. Como exemplo cita-se o futebol, considerado quase como uma “obrigação” do mundo masculino, meninos que não gostam de futebol chegam a ser considerados “estranhos”, “diferentes” e até “afeminados” (LOURO, 1997).

Noutro norte, meninas são qualificadas para atividades ditas “femininas” delicadas, que exijam concentração, polidez, elegância e, quando não correspondem a tais expectativas, passam a ser questionadas sobre sua sexualidade e saúde psicológica. Louro (1997) tece uma importante observação a esse respeito, ao ressaltar que, frequentemente, as limitações impostas a meninos e meninas estão ligadas a argumentos que envolvem sexualidade. Meninas são desencorajadas a participarem de determinadas atividades esportivas sob a justificativa de poderem sofrer algum tipo de lesão aos seus seios e órgão reprodutivos, ou, ainda, que o excesso de contato entre mulheres não é de bom tom. Enquanto para meninos, preocupações nesse sentido podem ser consideradas “fraquezas”, ou ainda “coisas de meninas”, demonstrando total incoerência.

A construção das diferenças segue na promoção de feriados e eventos escolares, como o dia das mães e dia dos pais, onde a existência de famílias não heteronormativas são totalmente ignoradas, construindo um falso ideal de que só existe um tipo de família a heterossexual cisgênera. Por fim, impossível não falar das aulas de educação sexual, que além de raras, se limitam a uma única visão heteronormativa de exposição dos aparelhos sexuais e reprodutivos e prevenção à gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, deixando jovens lésbicas, gays e de outras orientações sexuais e identidades de gênero totalmente desamparados no que diz respeito aos cuidados com o próprio corpo e saúde. Mais uma vez, recorda-se Foucault e a utilização do dispositivo da sexualidade pelos mecanismos de poder, como instrumento de controle das populações, nesse caso, como instrumento de manutenção dos papéis de gênero e da normatividade heterossexual dentro da escola.

Importante ressaltar que, os estereótipos de desempenho e sexualidade não são uma exclusividade da discussão de gênero, podendo ser observados, também, sob o recorte racial e etnográfico em falas como aquelas que afirmam que homens negros são bons atletas e trabalhadores braçais, ou que mulheres negras são boas dançarinas, todavia, este não é o objeto de estudo.

Os pontos até agora citados são importantíssimos para reflexão sobre a participação da escola na construção dos ideais de diferença e igualdade, todavia, quando afirma-se que os processos de normalização estão visceralmente imbricados na sociedade, fala-se muito sério. Todas as discussões travadas aqui, inclusive as críticas, tiveram como norte uma matriz de gênero que considera existente somente o feminino e o masculino, tornando a discussão de gênero totalmente atrelada aos sexos homem e mulher, macho e fêmea. Todavia, onde se localizam as pessoas que não se reconhecem no binarismo de homem e mulher? Como se referir a elas dentro do sistema educacional? Elas são destinatárias dessa educação igualitária?

Para entender, recorre-se aos estudos de Judith Butler (2003), a qual busca superar essa dualidade binarista existente tanto no sexo, quanto no gênero, e desfazer essa imagem de que o sexo estaria para a natureza, assim como o gênero estaria para a cultura. Butler nega a afirmação de que o sexo seria um elemento pré- discursivo, “natural”, enquanto o gênero seria uma expressão cultural do próprio sexo. Para tanto a autora busca contestar a metafísica da substância e as concepções humanistas de sujeito, segundo as quais existe um ser substantivo, dotado de atributos essenciais e não essenciais, e que o sexo seria um atributo essencial, imutável desse sujeito. Nesse sentido, explica Butler (2003, p.42):

A metafísica da substância é uma expressão associada a Nietzsche na crítica contemporânea do discurso filosófico. Num comentário sobre Nietzsche, Michel Har argumenta que diversas ontologias filosóficas caíram na armadilha das ilusões do “Ser” e da “Substância” que são promovidas pela crença em que a formulação gramatical de sujeito e predicado reflete uma realidade ontológica anterior, de substância e atributo.

Dessa forma, para autora, não existe uma ideia de sujeito ou substância, cuja ontologia seja anterior a própria existência do ser e cujos atributos seriam acessados quando do nascimento. Butler é defensora da chamada “teoria da ação”, segundo a qual não existe uma concepção de homem ou de qualquer outra coisa, que seja pré-existente ou pré-discursiva a própria vida, para ela o agir produz materialidade. A autora nega a ideia de um ser humano ou mesmo de um sexo que seja pré-discursivo, para ela o ser humano se cria, se pensa, se constrói e se faz ser (BUTLER, 2003). A autora entende que pensar é ação, fazer é ação, discurso é ação e ação cria materialidades. Sendo assim, tanto sexo quanto o gênero são elementos discursivos, criados pelo próprio sujeito, pela ação reiterada no tempo.

Para Butler (2003), dizer que o sexo é pré-existente ao próprio corpo é aceitar que esse corpo se constitui como um mero instrumento ou meio sobre o qual se inscreve

significados culturais. De modo que, se o gênero é a inscrição cultural do sexo e o corpo a superfície de inscrição desse elemento significante, corpo e gênero seriam a mesma coisa. Para autora o que vai determinar se o gênero e o sexo são fixos ou livres, não são os atributos e predicados essenciais de pré-existência, mas sim o próprio discurso e os dogmas que ele busca salvaguardar (BUTLER, 2003). Sendo assim, Butler nos apresenta sua “teoria da performatividade de gêneros”, segundo a qual o gênero só adquire materialidade através de ações reiteradas no tempo, isto é, o gênero é uma prática discursiva contínua, no tempo e espaço, que se materializa por meio da repetição, dentro de uma “estrutura reguladora altamente rígida” (BUTLER, 2003, p.59).

Essa “estrutura reguladora altamente rígida” a que se refere a autora, constitui o complexo normativo por meio do qual as pessoas são lidas e entendidas. É o conjunto de normas jurídicas, sociais, culturais, instituições e gramáticas que delimitam a inteligibilidade do ser. Para Butler “as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero” (BUTLER, 2003, p.37) e, atualmente, somente são inteligíveis aqueles gêneros que mantêm uma relação de continuidade entre sexo, gênero, desejo e prática sexual. A própria noção de continuidade e descontinuidade, coerência e incoerência é discursiva e discursivamente determinada pela pelas normas reguladoras. O que Foucault chamava de “verdade do sexo”, nada mais é que um discurso sobre o sexo, baseado na suposta continuidade entre sexo binário, gênero culturalmente construído que reflete o sexo, e desejo sexual heterossexual, criado pelas práticas reguladoras para manter o poder (BUTLER, 2003).

Sendo assim, pode-se afirmar que a atual matriz de inteligibilidade de gênero é heteronormativa e cisgênera e, nesse contexto, a escola se apresenta como uma instituição inserida e estruturada por meio das normas reguladoras e que, portanto, reproduz as exigências de continuidade/coerência entre sexo, gênero e desejo por meio de suas práticas reguladoras diárias. Voltando aos estudos de Louro (2007), esta já explicava que a linguagem, mais do que determinar “o modo de se conhecer” as, determina se é possível conhecer, isto é, ela conforma parte das normas reguladoras as quais vão dar inteligibilidade ao ser.

Nessa esteira, a presente pesquisa se apropria dessa noção de matriz de inteligibilidade de gênero e buscará explicar onde a educação, notadamente a escola, se localiza dentro dessa discussão. Pois bem, se os gêneros somente são reconhecíveis dentro de um arcabouço normativo rígido, o qual determina a inteligibilidade do sujeito,

para que seja possível reconhecer-se novas expressões de gênero, sexualidades e desejos é indispensável que se altere o complexo normativo por meio do qual o gênero é lido. Em outras palavras, é preciso modificar a matriz de inteligibilidade do gênero e nesse sentido, a escola tem função primordial, visto que, embora a possa atuar na transformação social por meio da educação, não raramente, ela também contribui para produção e reprodução de normas reguladoras. Em sendo a instituição escolar responsável, não somente pela educação formal, mas pelo ensino da gramática e da linguística que vai nomear e constituir os sujeitos, ela possui papel de destaque na conformação do complexo normativo vigente.

Ao educar, a escola não somente ensina aos sujeitos, ela constrói os sujeitos indicando dentro do complexo normativo quem são os iguais e quem são os diferentes. Nesse sentido, mesmo acreditando no potencial transformador da instituição escolar, ao reproduzir o binarismo de gênero, seja em suas matrizes curriculares, seja em suas práticas educativas diárias, a escola impede que os sujeitos localizados fora do espectro homem/mulher, macho/fêmea sejam reconhecidos. Nesse sentido, explica Louro (2008) que o processo de construção dos gêneros e das sexualidades é um processo constante, lento e sempre inacabado, uma vez que ele se dá por meio da prática reiterada no tempo e no espaço, sendo a escola, uma instituição extremamente importante nesse processo constitutivo.

Louro (2008) explica, ainda, que a “diferença” não existe por si, só, ela somente faz sentido quando relacionado ao outro, considerado “normal”, de modo que, a diferença não é uma característica” natural” do corpo, que pode ser simplesmente reconhecida, ela é um atributo outorgado a um sujeito considerado distinto daquele usado como referência. Portanto, se a referência é a matriz de inteligibilidade branca, heterossexual e cisgênera, todos os sujeitos fora desse padrão serão considerados diferentes. A autora segue sua explicação afirmando que “as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais” (LOURO, 2008, p.22), de modo que, pode-se afirmar que a diferença não existe, ela é ensinada e, sobretudo, ensinada na escola.

Dessa forma, todo arcabouço teórico até aqui apresentado tem por objetivo evidenciar que a escola, para além de ser uma instituição disciplinar que atua na dominação dos corpos, também constitui um importante espaço de resistência, uma vez que é dentro dela que os indivíduos constroem seus referenciais de igualdade e diferença. Abraçando a ideia de que a educação pode sim transformar a sociedade, é preciso garantir

que o direito à educação efetive esse projeto de sociedade informado pelos princípios republicanos e democráticos, promovendo o ideal de diversidade, assim entendido como incorporação das múltiplas manifestações culturais, identitárias, étnicas e sociais. É importante entender que de nada adianta lutar por um direito à educação informado pelos direitos humanos e que vise a promoção da igualdade e o respeito às diferenças, sendo que a instituição que pode viabilizar essa transformação social, está produzindo e/ou acentuando essas diferenças. Sendo assim a escola, juntamente com a educação, possui um importante potencial transformador da sociedade, uma vez que, inseridas dentro os sistemas estratégicos de poder, elas podem mudar os discursos de verdade até então produzidos.

Nesse sentido, é importante dizer que o Brasil já conquistou importantes avanços no que diz respeito a promoção da diversidade no âmbito escolar, como por exemplo a Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, a qual garante a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica, ou ainda, a determinação do ministério da Educação, desde 2014, também, possibilita a utilização do nome social no Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM. Ademais, é crescente o número de notícias de instituições escolares que começam a introduzir práticas educativas inclusivas e não discriminatórias, como o uso da linguagem não binária em seu dia a dia. Todavia, em que pese os recentes esforços de algumas instituições escolares para romper com os padrões de normatividade, a resistência por parte das relações de poder se mantém forte, fato comprovado pelos fatos noticiados na mídia e reproduzidos a seguir.

Em 2004, o governo federal lançou o “Brasil sem Homofobia”, um programa elaborado em parceria com os movimentos sociais LGBTQIA+ e outras forças sociais e políticas, de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual. Após anos de debate e luta, em 2011 o projeto ganhou corpo na forma do “Caderno Escola sem Homofobia”, o qual consistia em uma guia teórico e prático a ser distribuído para professoras(es) de escolas brasileiras, o qual buscava a “implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA, 2011, p.9). O caderno, foi dividido em três capítulos, o primeiro intitulado “Desfazendo a confusão”, o qual tinha por objetivo discutir os conceitos equivocados sobre identidades de gênero e orientação sexual, a fim de se desmistificar o senso comum sobre as representações sociais do feminino e masculino. O segundo

capítulo, “Retratos da homofobia na escola”, tinha por escopo mostrar as diversas práticas educacionais e cotidianas, as quais contribuíam para reafirmação de estereótipos pejorativos acerca as diversas identidades de gênero e sexualidades, além de uma série relatos vividos. Por fim, o terceiro capítulo chamado “A diversidade sexual na escola” se dedicava a propor ações práticas, propostas de atividades e abordagens a serem inseridas nos projetos políticos e pedagógicos, a fim de efetivamente, promover o direito à igualdade e o respeito às diferenças na escola.

O material, apesar de ser extremamente benéfico para o combate as discriminações na escola e mesmo após todos os anos de elaboração atenta e responsável, foi impedido de circular em razão da pressão dos setores conservadores da sociedade que, pejorativamente o apelidaram de “kit gay”, acusando-o de “estimular o homossexualismo e a promiscuidade” no ambiente escolar (SOARES, 2015). A falsa acusação do “kit gay” seguiu, por muito tempo, sendo utilizada, inclusive, por candidatos como bandeira política de defesa dos direitos das crianças e adolescentes e dos valores da família. Nessa linha, o próprio presidente Jair Bolsonaro, chegou a ser condenado pelo Tribunal Superior Eleitoral pela vinculação de “fake news” e obrigado a retirar todas as notícias falsas de links de sites e redes sociais com a expressão “kit gay”⁶. O político que havia aparecido em rede nacional mostrando o livro “Aparelho Sexual e Cia”, escrito por Zep, pseudônimo do autor suíço Philippe Chappuis, afirmava que a obra, juntamente com o “Cadernos contra Homofobia”, compunha o “Kit Gay” e haviam sido distribuídos pelo Ministério da Educação, à época presidido por seu oponente presidencial, Fernando Haddad⁷, constituindo mais uma clara utilização da educação como pretexto para manter o padrão pretensamente hegemônico imposto pelas forças de poder.

Outra notícia que merece ser destacada ocorreu no mês de maio de 2021⁸. A Deputada Estadual Clarissa Tércio decidiu vistoriar a Escola Estadual Professor Nelson Chaves, em Caramagibe, na Grande Recife, sob a justificativa de ter recebidos denúncias de que a escola estaria promovendo doutrinação ideológica. A deputada postou um vídeo em suas redes sociais no qual aparece um cartaz de boas-vindas, com a expressão “Sejam bem vindes”, ao invés de “Sejam bem-vindos”, uma flexão própria da nova proposta de

⁶ <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/tse-diz-que-kit-gay-nao-existiu-e-proibe-bolsonaro-de-disseminar-noticia-falsa/>.

⁷ <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/16/tse-confirma-que-kit-gay-nunca-existiu-e-proibe-fake-news-de-bolsonaro>.

⁸ <https://jc.ne10.uol.com.br/politica/2021/05/12125522-deputada-denuncia-escola-do-grande-recife-ao-mppe-apos-fazer-vistoria-e-encontrar-materiais-com-linguagem-neutra.html>.

utilização de linguagem não binária. Além desta, a filmagem mostra a foto de uma lousa, supostamente da mesma escola, na qual é possível ver expressões “tod@s”, “todxs” e “todes”, também próprias da linguagem não binária. No vídeo, disponível na plataforma Youtube⁹, a deputada faz afirmações que aqui serão transcritas, como “Isso aqui é só a ponta do Iceberg. Talvez você questione e diga que é só uma pequena mudança em uma letra. Mas não é apenas isso. Seus filhos estão sendo doutrinados lá dentro da sala de aula”. Em outro momento do vídeo a deputada declara “Nós estaremos nas ruas, lutando incansavelmente para que, aqui em Pernambuco, essa linguagem neutra, esse tipo de lixo ideológico não avance”.

Os dois fatos aqui mencionados não são exceções, são apenas exemplos de uma série de ataques empreendidos diariamente pelas forças de poder para manter as regras de normalização da sociedade. A patologização das sexualidades não heteronormativas, a incriminação dos prazeres perversos, o falso discurso de defesa da inocência das crianças, as acusações de doutrinação ideológica na escola, são todos argumentos antigos, já vistos lá na caçada antigênero e que em nada tem a ver com a preocupação com a qualidade da educação em si, mas em manter um ideal normatizador que permita a manutenção do poder por parte do quem o exerce. Sendo assim, fica fácil entender como a escola se tornou um alvo das discussões sobre gênero e sexualidade, porque a “preocupação com a educação” é o espantalho perfeito para se esconder os discursos fundamentalistas e os ideais de moralização da sociedade.

Por tais motivos, as polêmicas envolvendo a educação e a escola como *locus* de conflito sobre as categorias gênero e sexualidade alcançaram grande repercussão no país, transportando a discussão para outro campo de forças, no qual o sistema estratégico de poder, mais uma vez, encontra na educação uma oportunidade de exercer seus discursos de verdade, o poder judiciário. Como o direito à educação está constitucionalmente consagrado na forma de um direito fundamental de caráter público subjetivo, cabe ao Poder Judiciário dirimir as eventuais controvérsias envolvendo sua omissão ou inadequada prestação. No caso da discussão sobre a inclusão dos estudos de gênero e sexualidade no ambiente escolar, por confrontar diretamente princípios e valores constitucionais, fica a cargo do Supremo Tribunal Federal, enquanto guardião da constituição, conforme dispõe o art. 102, da CF/88, dirimir os conflitos que coloquem em choque a interpretação e validade nas normas constitucionais.

⁹Disponível em: < <https://youtu.be/nbx5qGp3GBI> > Acesso em 24 jun.2021.

Desta forma, o capítulo que se segue, utilizando o método arqueológico de análise de discurso de Foucault, fará uma análise da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 457, do Supremo Tribunal Federal, a qual versa sobre a constitucionalidade de proibição de divulgação de material com informação de “ideologia de gênero” em escolas municipais, a fim de se entender como se comporta o STF dentro do sistema estratégico de poder e qual sua contribuição para o avanço das discussões de gênero e sexualidade no campo da educação.

4. APDF 457: UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DA PARTICIPAÇÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS EDUCACIONAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

O presente capítulo tem por escopo investigar, utilizando o método de análise de discurso proposto por Foucault, o acórdão proferido na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 457, proposta pelo Procurador-Geral da República, na qual se questiona a constitucionalidade da Lei Municipal 1.516/2015, do Município de Novo Gama - GO, que proíbe a utilização de material didático que contenha “ideologia de gênero” em escolas públicas municipais.

A finalidade da referida análise é, utilizando o acórdão proferido na ADPF 457, como exemplo de decisão paradigmática sobre o tema, compreender, com base em todo referencial teórico até aqui apresentado, a dimensão ocupada pelas discussões envolvendo gênero e sexualidade no campo educacional e qual o papel do STF, dentro do sistema estratégico de poder, na criação e circulação dos discursos que integram e colaboram com a construção da suposta “verdade” envolvendo essas categorias.

Para tanto, o capítulo se divide em duas partes, a primeira destinada a apresentar a análise de discurso, enquanto recuso metodológico, indicando como as categorias de análise propostas por Foucault, em seu método arqueológico, podem ajudar a pensar os discursos, não somente como expressões verbais ou representações gramaticais, mas como acontecimentos, práticas discursivas as quais, imersas na microfísica do poder, atuam na construção dos regimes de verdade.

Por fim, a segunda parte do capítulo se dedica a aplicar a análise de discurso como recurso metodológico para investigar, de modo específico, os argumentos expostos pelas partes envolvidas nas discussões, notadamente, pelos Ministros do STF, no acórdão da

ADPF 457 e entender quais arranjos regulatórios viabilizaram a existência dessa prática discursiva e como ela contribui para construção dos discursos sobre gênero e sexualidade.

4.1 A análise de discurso como recurso metodológico

Buscando realizar uma análise coerente com os pressupostos epistemológicos até então apresentados, e tendo por objeto a ADPF 457 e o papel do Supremo Tribunal Federal nos conflitos educacionais envolvendo gênero e sexualidade, entende-se indispensável fazer uma breve retomada do método arqueológico de Foucault e como ele percebe o discurso.

A arqueologia para Foucault (1999a, p.157) “busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras”. O método arqueológico, busca entender como as relações de poder integram as práticas sociais que, por sua vez, passam a constituir os domínios do saber, possibilitando a existência dos objetos, dos conceitos e do próprio sujeito do conhecimento (FOUCAULT, 2002). Para o autor, a subjetividade dos sujeitos é construída dentro de determinados regimes de verdade, assim definidos por Lorenzini (2020, p. 198) como “um campo estratégico no qual a verdade é produzida e se torna um elemento tático necessário para o funcionamento de várias relações de poder no interior de uma dada sociedade”. Nesse sentido, a verdade não é uma realidade dada, um atributo essencial que só precisa ser descoberto, a verdade para Foucault é histórica e historicamente mutável de acordo com relações de poder, uma vez que, determina “um certo número de regras do jogo, regras por meio das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objetos, certos tipos de saberes” (FOUCAULT, 2002, p. 11). Nesse sentido, Foucault encara o discurso como uma estratégia, operada dentro dos mecanismos de poder, para construção dessa suposta verdade sobre os sujeitos, objetos e sobre os saberes.

Nessa conjuntura, a análise de discurso desenvolvida por Foucault, não tem por escopo fazer uma tradução semântica das palavras e léxicos que formam uma proposição linguística, muito menos desbravar os obscurantismos do não dito, das emoções por de trás das representações, a análise de discurso busca entender como a prática discursiva se localiza dentro do sistema estratégico de poder e quais “regras do jogo” esse discurso busca sustentar. Em a “Arqueologia do Saber”, Foucault explica que “não se deve mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a

conteúdo ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2008b, p.55). Isto significa dizer que, dentro da microfísica do poder, pouco interessa o significado das palavras e das coisas, mais do que isso, deve-se entender quais os arranjos históricos, regulatórios, sociais, normativos permitiram e viabilizaram a existência dessas palavras e dessas coisas e quais relações de poder elas põem em funcionamento.

A compreensão da análise de discurso, enquanto recurso metodológico, pressupõe o conhecimento de algumas categorias desenvolvidas por Foucault. A ideia aqui, não é esgotar todas as formulações de autor acerca de cada categoria, mas apresentá-las de maneira didática, a fim de conferir maior rigor teórico ao uso das palavras empreendidas na análise. A primeira categoria a ser analisada consiste na ideia de “enunciado”. Por várias vezes ao longo de suas obras, Foucault recorre a noção de enunciado para explicar o que se entende por discurso, como por exemplo quando diz que o “termo discurso poderá ser fixado como conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (2008b, p. 122), ou ainda como “domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (2008b, p. 90), motivo pelo qual merece especial atenção.

Em “A Arqueologia do saber”, Foucault apresenta diversas explicações do que possa ser um enunciado, dentre elas considera-se bastante completa a de que:

(..) um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2008b, p. 31-32).

Ao dizer que um enunciado é um acontecimento, Foucault está reafirmando sua ideia de que tudo é prática e que a prática cria materialidades. O enunciado, portanto, é uma prática que pode se materializar por meio da fala, da escrita, dos gestos e que não deve ser compreendida de forma isolada, uma vez que sua existência está ligada a outros enunciados, ou seja, outras práticas que o precederam e o sucedem, práticas estas, sempre inseridas nas relações de poder (FOUCAULT, 2008b). Não se pode, ainda, confundir um

enunciado com uma frase ou proposição, visto não se tratar de mero agrupamento de signos. Um enunciado, para assim existir enquanto prática, acontecimento, deve possuir o que Foucault chama de “função enunciativa”, a qual se caracteriza por quatro elementos essenciais: referencial, posição de sujeito, domínio associado e materialidade.

O primeiro traço da função enunciativa diz respeito ao seu “referencial”, o qual pode ser entendido como um conjunto de leis ou regras que determinam as possibilidades de existência, de aparecimento dos elementos desse enunciado. Nas palavras de Foucault, “O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (2008b, p. 103). A ideia de referencial é indispensável à análise enunciativa, uma vez que indica o complexo de regras que balizam as possibilidades de criação e reprodução daquela prática, ou seja, sobre qual espaço investigativo a análise recai. Para tornar mais clara a ideia de referencial, utiliza-se como exemplo a própria Lei Municipal 1.516/2015, do Município de Novo Gama – GO, a qual é objeto de discussão da ADPF 457 e que proíbe a utilização, em escolas públicas municipais, de material didático que contenha “ideologia de gênero”. A sentença “material didático que contenha ideologia de gênero” somente pode ser analisada como enunciado, isto é, como unidade de um discurso, uma vez que, seu referencial já foi apresentado no capítulo primeiro, ou seja, foi exposto todo um conjunto de regras, de fatores históricos, econômicos, culturais e, principalmente, de poder que possibilitaram a criação e repetição do sintagma “ideologia de gênero”, colocando-o dentro de um discurso.

Outro traço indispensável à caracterização de uma função enunciativa, diz respeito à “posição de sujeito”. Sabendo que o enunciado não se reduz a uma sentença gramatical, ou frase, não faz sentido se falar em sujeito sintaticamente identificável, todavia, para fazer análise de uma prática torna-se necessário saber de onde vem seus elementos significantes, ou nas palavras de Foucault, qual a “instância produtora” desse enunciado ou prática. Na análise de discurso, entender quem ou o que, ocupa essa “posição de sujeito”, enquanto reprodutora e produtora das práticas e seus elementos, é indispensável para entender em quais relações de poder essas práticas estão inseridas e, portanto, quais verdades elas buscam amparar (FOUCAULT, 2008b). Voltando ao exemplo da Lei Municipal 1.516/2015, ao falar de “posição de sujeito” a análise de discurso não se refere ao autor da proposta legislativa, mas da instância produtora dos enunciados e, portanto,

das práticas que viabilizaram e conformaram e a lei, enquanto materialização de seus discursos.

A próxima característica de uma função enunciativa relaciona-se ao campo de domínio associado e constitui a principal diferença entre um enunciado e uma frase ou proposição. Uma sentença, frase, ou proposição, mesmo que examinada de maneira isolada, sem nenhum contexto de referência, ainda pode ser identificada como uma frase ou sentença, visto ser possível conhecer sua existência analisando unicamente suas palavras e demais elementos significantes. O mesmo não ocorre com o enunciado, o qual somente exerce sua função enunciativa de prática, de acontecimentos, se relacionado com um campo associado de outros enunciados que o rodeiam e envolvem e que possibilitam e viabilizam sua existência e reprodução (FOUCAULT, 2008b). Foucault, ainda, explica a diferença entre o “contexto”, perante o qual se identifica e interpreta uma frase, e o “campo associado” que caracteriza a função enunciativa, dizendo que, enquanto o contexto se refere ao conjunto de elementos materiais que “motivam uma formulação e lhe determinam o sentido” o campo associado “tornam possível” a existência de dada formulação (FOUCAULT, 2008b, p.110). Mais uma vez recorda-se unidade “material didático que contenha ideologia de gênero”. A compreensão desta prática, como prática enunciativa, exige que sua análise seja feita levando em consideração os diversos campos de domínio associados que a compõe, como o político, educacional, religioso, dentre outros.

Por fim, a quarta e última característica a informar uma função enunciativa, diz respeito a sua “materialidade”. Aqui observa-se o caráter mais contraditório da análise enunciativa, ela não é uma investigação gramatical, semântica, mas só pode se referir àquilo que foi efetivamente dito, escrito ou aos elementos significantes que lhe deram materialidade, uma vez que o que ela busca é, justamente, entender por que eles existem, de que modo existem, ou porque não existiram outras em seu lugar. O enunciado é uma prática, realidade e, portanto, a análise enunciativa recai sobre práticas, materialidades (FOUCAULT, 2008b). No caso desta pesquisa, o discurso analisado foi materializado na forma de uma decisão proferida pela Corte Constitucional brasileira, a ADPF 457, do STF. Sendo assim, a análise enunciativa não pretende fazer uma interpretação total das palavras, frases, proposições, ou do significado oculto que estas podem ter, mas pretende analisar as condições de existência desses elementos e como eles se relacionam com as forças de poder em questão.

Sendo assim, este trabalho busca investigar o discurso enquanto prática, como conjunto de enunciados que inseridos nas relações de poder integram e conformam os regimes de verdade sob os quais são delimitadas as formas de subjetivação do sujeito. Em especial, a pesquisa analisa o discurso judiciário, materializado na forma do acórdão da ADPF 457, do Supremo Tribunal Federal, e como este contribui para construção dos regimes de verdade sobre gênero e sexualidade no campo educacional.

Nesse sentido, quando esta pesquisa se propõe a analisar a ADPF 457, enquanto uma manifestação de poder escrita, proferida por uma corte constitucional, no caso o STF, não se busca fazer uma interpretação do que foi dito, ou escrito, menos ainda, do que não foi dito, em relação ao tema em questão. A análise de discurso pretende entender por que tal conjunto de enunciados se reuniu nesta decisão, qual ou quem é a instância produtora de tal decisão, quais as regras e leis possibilitaram a existência dessa decisão, porque ela foi tomada e não outra, sob que circunstâncias tal decisão ganhou materialidade.

Durante todo trabalho, esta pesquisa buscou, amparada nos estudos de Foucault sobre as relações de poder, entender como as práticas sociais acabam por conformar os domínios do conhecimento, os saberes e, por conseguinte, a verdade de cada época. Mais do que isso, buscou-se demonstrar como essa suposta verdade contribui para a constituição das palavras, das coisas e do próprio sujeito. Agora, opta-se pela análise de discurso, enquanto recurso metodológico, para se analisar ADPF 457 e a atuação do STF nos conflitos educacionais envolvendo gênero e sexualidade. Tal escolha se justifica uma vez que, entende-se que as práticas judiciárias são importantes campos discursivos nos quais as verdades sobre os sujeitos são construídas, notadamente, as práticas que compõem a Supremo Tribunal, cujas decisões influenciam e impactam todo território nacional. Desta forma, se o discurso pode ser entendido como “conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 2002, p.11), analisar o como o discurso sobre gênero e sexualidade na educação vem sendo construído na Suprema Corte é indispensável para entender e, até mudar, como essas categorias são percebidas pela sociedade.

Caminhando um pouco mais na teoria de Foucault, passa-se a ideia de “formação discursiva”, outra categoria importante ao método arqueológico de análise de discurso. Entendida como campo que agrupa e regulariza um conjunto de enunciados, as formações discursivas representam as “condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008b, p173), isto é, elas determinam as condições de aparecimento de um enunciado, o grau de relacionamento com outros enunciados, a possibilidade de

reprodução e reativação dos enunciados, ou seja, é o campo no qual um conjunto de enunciados podem ser identificados como um discurso (FOUCAULT, 2008B). As formações discursivas possibilitam as condições históricas de aparecimento de um objeto de discurso, isto é, elas permitem que ele possa “dizer alguma coisa”. Mais do que isso, as formações discursivas permitem que “várias pessoas possam dizer coisas diferentes, que o objeto discursivo se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, que estabeleça relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação”. A formação discursiva permite o aparecimento de um discurso na configuração do saber de uma época. (FOUCAULT, 1999a, p. 50).

Nesse sentido, autora Rosa Maria Bueno Fisher (2001), ao tratar da análise de discurso foucaultiana em educação, elucida bem como os enunciados e as formações discursivas sempre estão relacionados com determinados campos do saber. Utilizando como exemplo a própria educação, a autora explica que, ao fazer referência a um discurso sobre educação, na verdade, está se inserindo conjunto de enunciados em determinada formação discursiva, qual seja, o campo educacional. A autora define a formação discursiva como sendo uma “matriz de sentido” na qual, “os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, naturais” (FISCHER, 2001, p. 204).

Voltando mais uma vez ao objeto de análise deste trabalho, qual seja a apreciação pelo STF dos conflitos educacionais envolvendo gênero e sexualidade, observa-se que a problemática em pauta envolve diferentes discursos cujos enunciados integram e se organizam em diferentes campos de domínios, isto é, em diferentes formações discursivas, as quais determinam as condições de exercício desse discurso, como os estudos feministas, o campo educacional e o campo jurídico. Desta forma, a análise aqui desenvolvida busca fazer uma investigação das condições sob as quais o discurso judiciário sobre gênero e sexualidade emerge no país.

Neste ponto, desponta outra importante categoria de Foucault, a “prática discursiva”, a qual pode ser expressa como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008b, p.133). Isto é, as práticas discursivas consistem num conjunto de regras, determinadas pelas relações de poder e que impulsionam o surgimento dos discursos e conseqüentemente, da verdade e dos saberes de cada época. Através do estudo histórico das instituições, das relações

econômicas, políticas e sociais o método arqueológico busca entender o âmbito de existência e funcionamento das práticas discursivas.

Sendo assim, quando este capítulo se propõe a fazer uma análise de discurso dos argumentos e justificativas apresentados na ADPF 457 sobre a constitucionalidade da proibição, via lei municipal, de divulgação de material com informação de “ideologia de gênero” em escolas públicas, em verdade, ele está buscando identificar quais as práticas discursivas estão envoltas no jogo de poder expresso na decisão, quais relações de poder suportam e são suportadas pelas práticas discursivas em questão, isto é, qual conjunto de regras colaboraram para construção do discurso de verdade ali expresso. Busca-se entender qual conjunto de regras determinaram as condições de exercício de cada discurso e quais impendem que esse discurso seja diferente.

Nessa continuidade, seguindo o método de análise de discurso, ao analisar uma prática discursiva, seja ela escrita, falada ou exercida, alguns importantes questionamentos merecem ser feitos. Nesse ponto, mais uma vez, retoma-se a obra “A Arqueologia do Saber” na qual Foucault (2008b), o qual, se utilizando do discurso médico do século XIX, dá dicas de algumas indagações por meio das quais se pode começar a analisar uma prática discursiva. Em toda análise de discurso, deve-se questionar, quem fala? Quem é o indivíduo ou grupo de indivíduos do qual emana tal enunciação? Qual *status* esse “falante” ocupa na sociedade? Quem são os falantes autorizados a vincular determinado discurso? Quem se beneficia com dada vinculação? Indo mais além, quais os ideais regulatórios e, portanto, quais as relações de poder legitimam a veracidade desse discurso? Quais os saberes sustentam os regimes de verdade sob os quais se assentam esse discurso? Estes questionamentos orientarão a análise que se segue.

Sendo assim, volta-se o olhar para o Supremo Tribunal Federal, a fim de se entender de onde parte o discurso a ser analisado, para só depois, entender como esse discurso atua dentro do sistema estratégico de poder que compõe a sociedade brasileira. Para começar, a existência e as competências do Supremo Tribunal Federal são definidas pela atual Constituição Federal de 1988, a qual, também, deve se enxergada como manifestação de poder. Sabe-se que a criação e promulgação de uma nova constituição, bem como a determinação de seu conteúdo, não representa a positivação dos interesses de toda sociedade, mas o triunfo de parte das forças representativas dessa sociedade, fato confirmado no capítulo segundo, quando da retrospectiva do constitucionalismo brasileiro. Sendo assim, quando o art. 102, *caput*, da Constituição Federal declara que ao Supremo Tribunal Federal cabe, precipuamente, a guarda da Constituição, deve-se

entender, que a ele cabe a guarda dos valores eleitos e impostos pelas forças triunfantes desse processo constitucional.

Nesse sentido, ensina Fischer (2001, p.204) que os enunciados e, portanto, os discursos “se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo”. Por outro lado, se há um grupo de forças cujo exercício de poder é confirmado e sustentado pelos aparelhos jurídicos e normativos vigentes, há, também, diversos outros movimentos de força, que, embora não detenham a supremacia do exercício do poder, o exercem diariamente em sua microfísica de atuação. Neste contexto, a sociedade brasileira é composta por um número infindável de relações de forças, determinadas em fazer valer seus discursos de verdade.

Discutiu-se anteriormente que a atual Constituição Federal foi resultado de um processo de redemocratização do país, altamente inspirado pelos direitos humanos fundamentais e visando a reinserção dos sujeitos social e historicamente excluídos, todavia, é preciso analisar tal afirmação, não sob o aspecto teórico-jurídico, mas enquanto um retrato dos arranjos de forças que constituíam a sociedade da época. O país acabava de sair de um longo período sob o comando militar, cujos discursos de verdade não eram somente impostos, mas apreciados e apoiados por boa parte da população. A democratização do Estado não significava total conversão da sociedade em corpo social renovado e decidido a reparar as desigualdades históricas advindas desde o período colonial escravagista, mas tão somente, que determinado grupo de forças conseguiu se organizar de tal forma que seu discurso saiu vitorioso no cenário político-jurídico nacional.

Se assim analisada, a Constituição Federal de 1988, enquanto discurso de verdade e exercício de poder, possui somente trinta e três anos, frente a séculos de outros discursos de poder que ainda seguem circulando. Nesse sentido, quando se olha para os conflitos de gênero e sexualidade que habitam as práticas educacionais, como no caso das constantes tentativas de impedir a incorporação da perspectiva de gênero e do ensino sobre sexualidade nas grades curriculares, além da própria atuação do STF enquanto suposto solucionador desses conflitos, o que está se vendo é uma luta histórica de discursos que brigam diariamente para se sobrepor aos demais. Da mesma forma, observa-se a emergência de novas forças de poder, as quais empreendem uma luta constante para que seus discursos de verdade sejam acatados e incorporados pelos saberes

da época, como por exemplo, a anteriormente citada disputa pelo uso da linguagem não binária nas escolas e outros espaços.

Em sua obra “A ordem do discurso” Foucault afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). A magnitude de tal afirmação se encontra no fato de que, mais do que descrever o mundo, o discurso é constitutivo da realidade que o conforma, isto é, ele cria discursivamente os objetos dos quais fala. Daí se explica a importância em se deter o poder de dizer a sexualidade e o gênero, uma vez que quem detém o discurso, detém a verdade sobre ele.

Assim, sabendo que o que determina as condições de existência de um discurso são as regras, instituições, relações de poderes nas quais ele está imerso, passa-se à segunda parte desta investigação, a qual voltará sua análise aos discursos de poder materializados sob a forma do acórdão proferido na ADPF 457, do Supremo Tribunal Federal e sua participação nos embates educacionais sobre gênero e sexualidade.

4.2 O Supremo Tribunal Federal e as estratégias discursivas do poder

Desde o primeiro capítulo, esta pesquisa busca demonstrar que, assim como preconizava Foucault, o poder longe ser uma pessoa, uma instituição ou um grupo dominante, é ação. O poder não existe por si só e não provém de um único lugar, o poder se exerce por meio de uma rede capilarizada que se utiliza do próprio corpo social como instrumento de difusão de seus discursos e de construção de suas verdades, no que Foucault chamou de microfísica do poder. Além disso, boa parte dessa investigação foi dedicada a entender e demonstrar como as categorias de gênero e sexualidade tem sido utilizada pelas diferentes forças de poder que compõem sociedade, como dispositivos, mecanismos de dominação dos corpos e controle das populações. Nessa senda, a escola emergiu como importante campo de debate, uma vez que, como visto no capítulo segundo, com base nos estudos de Louro e Butler, a instituição escolar é responsável, não somente pela educação formal, mas pelo ensino da gramática e da linguística que vai nomear e constituir os sujeitos, mais do que isso, é na escola que são construídos os ideais de igualdade e diferença, além de boa parte das regras que delimitam as possibilidades de inteligibilidade das categorias gênero e sexualidade, o que a caracteriza como uma instituição com potencial de transformar a sociedade.

Nesse contexto, em razão da potencialidade dos discursos educacionais na construção dos chamados regimes de verdade e dos constantes conflitos envolvendo o tema gênero e sexualidade na educação, não raramente a decisão última acerca do discurso triunfante fica a cargo do Supremo Tribunal Federal, instituição constitucionalmente eleita para dirimir eventuais controvérsias envolvendo a correta interpretação e aplicação dos valores constitucionais, escolhidos como soberanos dentro da ordem democrática brasileira. Nessa conjuntura, o presente tópico busca demonstrar que, embora seja considerado como o pacificador dos conflitos, o STF, assim como os demais agentes que compõem a microfísica do poder, somente representa mais uma força de poder determinada em fazer prevalecer seu próprio discurso de verdade. Dessa forma, busca-se demonstrar, através do recurso metodológico da análise de discurso e utilizando como decisão paradigmática a ADPF 457, como se dá na prática, o embate de forças no Brasil e a luta pela primazia do discurso.

Logo de início é importante localizar o objeto sobre o qual recai esta análise. Trata-se de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF, proposta pelo Procurador Geral da República, o qual questiona a constitucionalidade da Lei Municipal 1.516/2015, do Município de Novo Gama - GO, a qual proíbe a utilização, em escolas públicas municipais, de material didático que contenha “ideologia de gênero”. A saber, uma ADPF é um instrumento processual, uma ação do controle concentrado de constitucionalidade, portanto de responsabilidade do STF, regulada pelo art. 102, § 1º, da CF/88 e pela Lei 9.882, de 03 de dezembro de 1999, cujo objetivo expresso é evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público ou, ainda, dirimir eventuais controvérsias constitucionais sobre lei ou ato normativo federal, estadual ou municipal. Analisando pelo método arqueológico de análise de discurso, o raciocínio que se segue busca demonstrar que a ADPF deve ser entendida como um dos instrumentos de manutenção dos discursos de poder, materializados na constituição.

Sendo assim, a presente análise se inicia com a própria lei impugnada, Lei 1.516/2015, a qual dispõe:

Art. 1º. Fica proibida a divulgação de material com referência a ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama - GO.

Art. 2º. Todos os materiais didáticos deverão ser analisados antes de serem distribuídos nas escolas municipais de Novo Gama - GO.

Art. 3º. Não poderão fazer parte do material didático nas escolas em Novo Gama - GO materiais que fazem menção ou influenciem ao aluno sobre a ideologia de gênero.

Art. 4º. Materiais que foram recebidos mesmo que por doação com referência a ideologia de gênero deverão ser substituídos por materiais sem referência a mesma.

Art. 5º. Esta Lei entre em vigor na data da sua publicação.

Art. 6º. Revogam-se as disposições em contrário.

O primeiro ponto a ser analisado está na utilização do sintagma “ideologia de gênero” de forma reiterada ao longo da legislação, sem que haja, todavia, uma explicação sobre o que ela signifique. Seguindo a opção metodológica, não cabe a esta pesquisa entender o significado, expresso ou oculto, dos discursos analisados, mas encará-lo na “complexidade que lhe é própria”, como conjunto de enunciados imersos em um sistema estratégico de poder (FOUCAULT,2008a). Assim, a análise que aqui se faz, não é semântica, de significado, mas análise enunciativa, a qual percebe o referido discurso enquanto integrante de um campo associado e participante da microfísica do poder.

A compreensão da referida lei deve se dar enquanto conjunto de enunciados a compor um discurso, o qual só existe visto haver um referencial no qual está inserido. Foi aprofundado em capítulo anterior que o sintagma “ideologia de gênero” ganhou ampla utilização no cenário nacional e internacional, sendo o contexto de sua utilização diverso, incluindo desde tentativas para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, repúdio a inclusão das categorias gênero e sexualidade no âmbito escolar, reafirmação de valores religiosos e morais, proteção à inocência das crianças, até ameaças de doutrinação político-ideológica. Da investigação empreendida, foi possível concluir que, não se trata de um conteúdo a ser identificado, mais do que isso, o sintagma “ideologia de gênero” funciona como um pretexto, um espantalho aglutinador de argumentos fundamentalistas utilizados pelas forças de poder para manter o ideal normalizador da sociedade.

A supracitada lei se utiliza da mesma estratégia discursiva, qual seja, se aproveitar da indeterminação do termo e da carga política, religiosa e moral que ele carrega, para impedir o avanço de qualquer matéria que possa ameaçar seus interesses. No art. 3º, ao dizer que não serão admitidos materiais que influenciem os alunos sobre “ideologia de gênero”, percebe-se a associação do sintagma com um “algo a ser impedido ou combatido”, mas que, todavia, não foi identificado. Tal estratégia, analisada enquanto prática discursiva, tem por função difundir um discurso, ainda que impreciso quanto ao seu conteúdo, mas que exerce com primor seu papel principal, qual seja dominação e controle.

Ainda tratando da mesma lei, outro traço discursivo deve ser analisado. O texto é repleto de proibições, como demonstram as passagens “Fica proibida”, “não poderão fazer parte” ou “deverão ser substituídos”. As interdições, analisadas enquanto práticas discursivas, fazem mais do que censurar ou desautorizar uma fala ou comportamento, elas evidenciam o jogo de poder, traduzido no desejo em impedir, de silenciar, de fazer desaparecer quem o fala ou faz. Foucault, em “A ordem do discurso” afirma que “por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder (FOUCAULT, 1996, p. 10). Isto é, o discurso não corresponde somente a representação de um desejo, ele é o objeto do desejo, vez que é por meio dele que se criam as supostas verdades do sujeito. Em uma sociedade em que nem todos podem falar, menos ainda, falar de qualquer assunto, deter o poder de criar discursos e, principalmente, de proibir discursos, constitui uma importante engrenagem no exercício e manutenção de poder. Em especial quando se trata das categorias gênero e sexualidade, historicamente utilizadas como dispositivos de controle da população, deter o domínio do campo discursivo representa deter o domínio sobre a verdade acerca dessas categorias.

Dessa forma, a Lei 1.516/2015, criada pelo Município de Novo Gama -GO e sua utilização do espantalho da “ideologia de gênero”, representa dentro do sistema estratégico de poder que compõe a sociedade brasileira, tudo que foi visto e estudado aqui sobre as tentativas de manter um ideal normalizador vigente, de trazer de volta e fazer imperar um discurso de controle dos corpos, de moralização da sociedade, utilizando, mais uma vez, a instituição escolar como espaço de vigilância, de disciplina, de poder .

Avançando um pouco mais na análise da ADPF, como dito anteriormente, ela foi proposta pelo Procurador Geral da República, o qual alegou que a Lei Municipal impugnada violava:

(...) dispositivos da Constituição da República concernentes ao direito a igualdade (art. 5º, caput), à vedação de censura em atividades culturais (art. 5º, IX), ao devido processo legal substantivo (art. 5º, LIV), à laicidade do estado (art. 19, I), à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV), ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, I) e ao direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II) (BRASIL, 2020a, p.5)

Seguindo a proposta metodológica escolhida, é importante analisar quem ocupa a posição de sujeito na referida reclamação, isto é, quem é a instância produtora desse

discurso. Pois bem, o Procurador Geral da República - PGR é constitucionalmente definido como o chefe do Ministério Público da União, instituição considerada essencial a função jurisdicional e responsável pela defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (BRASIL, 1988). Além disso, ele foi eleito pelo art. 103 da CF/88 como um dos “legitimados” a propor as ações do controle concentrado de constitucionalidade, o que em termos de relações de poder já chama atenção, visto demonstrar que o discurso constitucional, embora destinado a defender os valores fundantes da sociedade, não é autorizado a todos, somente aqueles que a própria constituição autoriza.

Isto posto, passa-se a análise do acórdão proferido no julgamento da ADPF 457, cuja relatoria é do Ministro Alexandre de Moraes e que contou com os votos dos Ministros Edson Fachin e Gilmar Mendes. Logo de início, observa-se que o Acórdão fora produzido por três ministros homens, cisgêneros, o que somente reflete o atual cenário do discurso judiciário, cuja construção é predominantemente masculina e heteronormativa. A exemplo do Supremo Tribunal Federal, a corte é atualmente composta por sete ministras e ministros, destes somente duas mulheres integram o quórum, as Excelentíssimas Ministras Cármen Lúcia Antunes Rocha e Rosa Maria Pires Weber. Embora sejam perceptíveis os avanços, no que diz respeito a ocupação dos espaços e discursos jurídicos por mulheres, há muito o que se percorrer, ainda mais se percebemos que ainda estamos falando de uma matriz de inteligibilidade de gênero que só reconhece a existência de homens e mulheres.

O primeiro voto a ser analisado é do Ministro Alexandre de Moraes, Relator da decisão, o qual conta com 18 páginas. O ministro inicia seu parecer expondo os argumentos que fundamentam e justificam a atuação da Suprema Corte na resolução da contenda apresentada, dizendo que:

O fundamento básico da legitimidade material de atuação desta SUPREMA CORTE, nos moldes do § 1º do artigo 102 da Constituição Federal **está na necessidade de consagração e efetivação de um rol d/e princípios constitucionais básicos e direitos fundamentais** tendentes a limitar e controlar os abusos de poder do próprio Estado, por ação ou omissão, a consagração **dos direitos e liberdades fundamentais** e dos **princípios básicos da igualdade e da legalidade** como regentes do Estado contemporâneo, pois, nos Estados onde o respeito à **efetividade dos direitos humanos fundamentais** não for prioridade, a verdadeira Democracia inexistente (...) O exercício da jurisdição constitucional baseia-se na **necessidade de respeito absoluto à Constituição Federal**, havendo, na evolução das Democracias modernas, a imprescindível necessidade de proteger a efetividade dos direitos e garantias fundamentais, em especial das minorias (BRASIL, 2020a, p. 4 –5, grifos da autora).

O discurso apresentado evidencia a principal função da atuação do Supremo Tribunal Federal na discussão: proteger a Constituição Federal e os valores nela representados. Foucault (1996, p. 8-9) diz que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”. No caso da atuação do STF, percebe-se que suas práticas discursivas são direcionadas a proteção dos direitos humanos e fundamentais, mas, sempre priorizando sustentar o poder máximo da Constituição Federal e manter supremacia dos seus discursos, dentro do sistema estratégico de poder.

Em “História da Sexualidade I: a vontade de saber”, Foucault (1999a, p.135) já delatava que “as Constituições escritas no mundo inteiro a partir da Revolução francesa, os Códigos redigidos e reformados, toda uma atividade legislativa permanente e ruidosa não devem iludir nos: são formas que tomam aceitável um poder essencialmente normalizador”. Dessa forma é preciso superar as concepções ingênuas de que a Constituição é instrumento jurídico neutro, que visa concretizar de forma homogênea e universal os princípios nela preconizados e passar a investigá-la como participante da microfísica do poder. Nesse sentido, a função do STF também deve ser revisitada, para entender que a “lei funciona cada vez mais como norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos etc.) cujas funções são sobretudo reguladoras” (FOUCAULT, 1999a, p.135).

Dessa forma é importante entender que, antes de ser o conciliador de interesses da sociedade, ele tem por função principal a defesa do seu próprio interesse, manter o poder da Constituição. Nesse sentido, quem controla os discursos, controla as verdades e, conseqüentemente, os domínios e os saberes de cada época. Isto porque, conforme visto em Foucault, com a reiteração e difusão de determinadas práticas discursivas, vão se formando novos “regimes de verdade”, novos campos estratégicos sob os quais as supostas verdades sobre os objetos, conceitos e sujeitos de constroem e se perpetuam (1999a). Motivo pelo qual, o STF vem, cada dia mais, tomando para si a autoridade de decidir os conflitos sobre gênero e sexualidade na educação, fato corroborado pela própria fala do Ministro Alexandre de Moraes, o qual afirma que:

Além disso, esta CORTE tem reforçado o cabimento da ADPF quando em jogo a discussão de políticas de ensino sobre gênero nas escolas. Nesse

sentido as seguintes decisões monocráticas: ADPF 526, Rel. Min. DIAS TOFFOLI, DJe de 01/08/2018; ADPF 467, Rel. Min. GILMAR MENDES, DJe de 22/10/2019; ADPF 600, Rel. Min. ROBERTO BARROSO, DJe de 17/12/2019; ADPF 462, Rel. Min. EDSON FACHIN, DJe de 19/12/2019 (BRASIL, 2020a, p. 3, grifos da autora).

Importante lembrar, também, as reflexões de Foucault acerca do biopoder e sua utilização do corpo como objeto de inscrição do poder, um corpo político, que reúne em torno dele diversas estratégias empreendidas pela microfísica do poder para construção das verdades (FOUCAULT, 1999b). Nesse sentido, deter o domínio discursivo das categorias gênero e sexualidade constitui importante estratégia de dominação dos corpos e de controle das populações.

No capítulo segundo, foi comprovado como a instituição escolar possui um papel fundamental na construção dos ideais de igualdade e diferença, podendo sua atuação ser transformadora no que diz respeito ao modo como as categorias gênero e sexualidades são apreendidas pela sociedade, motivo pelo qual a escola se tornou um assíduo palco dos conflitos envolvendo essas categorias. Em sendo um *locus* tão importante dentro da disputa de poder, a decisão do Supremo Tribunal Federal de chamar para si, cada vez mais, a autoridade de decidir esses conflitos, revela um importante traço do discurso dentro do sistema estratégico de poder. Se o discurso pode ser entendido como conjunto de práticas sociais capazes de constituir a materialidade dos sujeitos, é de interesse Suprema Corte deter a autoridade de dizer determinados discursos e, portanto, de contribuir para a construção das supostas verdades. Foucault chamava de “polícia do sexo a necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (1999a, p.28), sendo assim, ao encarregar-se das questões de gênero e sexualidade no âmbito educacional, o STF não está “cedendo” seu poder para as instituições e forças que reclamam sua regulamentação, ele está exercendo poder e assumindo pra si a função de dizer/fazer a verdade sobre essas categorias.

Deste modo, deve-se encarar o discurso em sua função básica, como conjunto de estratégias que conformam as práticas sociais (FOUCAULT, 2002). Aqui, analisa-se o discurso judiciário, exemplificado pelo acórdão proferido na ADPF 457, como conjunto de práticas sociais que compõem e sustentam certos poderes. Desta forma, retoma-se o voto do Ministro Alexandre de Moraes, cuja argumentação é indispensável à compreensão acerca do papel do discurso do STF no embate entre gênero e sexualidade e educação.

O ministro divide suas análises em dois principais aspectos: formal e material. Primeiramente, ele faz uma avaliação formal da Lei 1.516/2015 questionada,

argumentando que ela está em desacordo com a normas constitucionais que definem as competências legislativas de cada ente federativo. Conforme explica, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 22, estabelece ser competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, cabendo à lei complementar autorizar os Estados e Municípios a legislar de maneira suplementar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo (BRASIL, 1988). Isto é, de acordo com a Constituição, a União possui primazia na regulamentação das diretrizes e bases da educação, somente sendo autorizado aos Municípios atuar de forma subsidiária, mediante delegação, via lei complementar.

Analisando a constituição como acontecimento discursivo, como “sistema para enunciados possíveis - um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos” (FOUCAULT, 2008a, p.30). O retromencionado art.22, apresenta um conjunto de enunciados organizados de modo a autorizar, ou não, quem fala, quem faz, quem pratica, portanto, quem constrói o discurso da educação nacional, isto é, ele delimita quem pode ocupar o lugar de “instância produtora” das diretrizes e bases da educação.

Contudo, o jogo de poder expresso nos dispositivos constitucionais não se reduz a ditar “quem” pode exercer discursivamente cada poder, mas também, qual o objeto desse discurso. Nesse sentido, expõe o Ministro Alexandre de Moraes:

No exercício dessa **competência legislativa constitucionalmente assegura, a União editou a Lei 9.394/1996, mediante a qual foram fixadas as diretrizes e bases da educação nacional**, entre as quais, em conformidade com os arts. 205, 206, II e III, e 214, da Constituição Federal, destaca-se a promoção do pleno desenvolvimento do educando, cujo preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho impõem a observância dos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e da promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 2020a, p. 7-8, grifos da autora).

Na fala reproduzida, o ministro do Supremo Tribunal Federal não somente reafirma a posição de poder da União para dizer discursivamente as diretrizes e bases da educação nacional, como complementa dizendo que ela já o fez, por meio da Lei 9.394/1996, isto é, ele delimita as condições de existência e aparecimento do objeto desse discurso ao associá-lo com o conjunto de enunciados materializados na lei mencionada. Como dito anteriormente, no método arqueológico proposto por Foucault, não é necessário buscar o que se camufla por detrás do discurso, ou ainda, ir além do que ele pode querer dizer, basta se manter no nível do próprio discurso (FOUCAULT, 2008b, p.53). Nesse sentido, o que faz o Ministro é afirmar que o Município não está autorizado

a dizer sobre as diretrizes e base da educação nacional, uma vez que a União, ente legitimamente competente e constitucionalmente autorizado, já o fez. Acrescentando, ainda, que, mesmo em sua atuação suplementar, sua prática está limitada ao conjunto de regras e enunciados produzidos pela União.

Ainda sobre a função da ADPF, especialmente do STF, em manter os poderes materializados na Constituição, destaca-se mais uma fala do Relator, Ministro Alexandre de Moraes, o qual conclui pela inconstitucionalidade formal da Lei Municipal 1.516/2015, do município de Novo Gama – GO, por entender que ela desrespeita as regras de competências legislativas, previstas pela Constituição Federal. Segue seu comentário:

Os **Municípios não dispõem de competência legislativa** para a edição de normas que tratem de **currículos, conteúdos programáticos, metodologias de ensino ou modos de exercício da atividade docente [...]** A **proibição** de divulgação de **conteúdos na atividade de ensino** em estabelecimentos educacionais, nos moldes efetivados pela lei municipal impugnada, **implica ingerência explícita do Poder Legislativo municipal** no currículo pedagógico ministrado por instituições de ensino vinculadas ao Sistema Nacional de Educação (art. 214, CF, c/c Lei Federal 13.005/2014) e, conseqüentemente, submetidas à disciplina da Lei Federal 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] Dessa forma, além de disciplinar matéria que, em razão da necessidade de tratamento uniforme em todo o País, é **de competência privativa da União** (art. 22, XXIV, da CF), a Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama/GO **excedeu do raio de competência suplementar reconhecida aos Municípios** ao contrariar o sentido expresso nas diretrizes e bases da educação nacional estatuídos pela União (art. 30, II, da CF) (BRASIL, 2020a, p.9, grifos da autora).

A narrada incompatibilidade da atuação do Município com as normas de competência estabelecidas pela constituição, assim definida como inconstitucionalidade formal, sob a ótica da análise de discurso, representa uma estratégia empreendida pela prática judiciária, notadamente pelo STF, enquanto agente de poder, para sustentar os discursos e, portanto, o conjunto de práticas discursivas que integram a constituição. É o poder mantendo o poder.

A segunda linha de argumentação do Ministro Alexandre de Moraes gira em torno da análise material da Lei 1.516/2015, isto é, em determinar se o “conteúdo” previsto na lei, está de acordo com os dispositivos constitucionais. Nessa direção, Ministro declara que:

Sob a ótica material, ao vedar a divulgação de “**material com referência a ideologia de gênero**” (art. 1º), estabelecer **normatização** correlata concernente à **censura** desses **materiais** (art. 2º), estender a proibição aos “materiais que fazem menção ou influenciam ao aluno sobre ideologia de

gênero” (art. 3º) e aos que ”foram recebidos mesmo que por doação” (art. 4º), **a Lei municipal impugnada violou os princípios** atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF) e ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF), **regentes da ministração do ensino no País**, amplamente reconduzíveis à proibição da censura em atividades culturais em geral e, conseqüentemente, à liberdade de expressão (art. 5º, IX, da CF) (BRASIL, 2020a, p. 10).

Do trecho reproduzido pode-se observar que, embora o ministro se proponha a analisar a legislação impugnada “sob a ótica material”, isto é, em relação ao conteúdo que ela vincula, seu discurso é todo centrado na validação das disposições legais frente ao estabelecido pela constituição. Essa constatação, sob a perspectiva da análise de discurso, é extremamente importante, visto ratificar a posição do discurso do Supremo Tribunal Federal, enquanto prática social, cujo ideal regulatório perante o qual são criadas e definidas as verdades sobre as diversas categorias, notadamente, gênero e sexualidade, é a constituição e seu exercício de poder.

Todavia essa não é a única constatação que pode ser observada. Ao se debruçar de forma detalhada sobre as justificativas dadas pelo Min. Alexandre de Moares para fundamentar a incompatibilidade material da Lei impugnada frente a constituição, outras particularidades discursivas podem ser notadas. O ministro começa por expor porque acredita ser a Lei 1.516/2015 uma afronta ao direito à liberdade de expressão, assegurado no art. 5º, IX, da C.

De acordo com o ministro, a proteção constitucional da “liberdade de expressão” abarca dois aspectos, um positivo e um negativo. A liberdade de expressão em sentido positivo, garante que o cidadão possa falar e se manifestar da forma que bem entender, consciente, todavia, que os excessos são passíveis de responsabilização civil, criminal e, inclusive, guardam direito de resposta. Já a liberdade de expressão em seu aspecto negativo, garante que o conteúdo da manifestação não seja previamente limitado, ou censurado. No caso da lei municipal de Novo Gama –GO, esta visa proibir a utilização em escolas públicas municipais de material didático que contenha “ideologia de gênero”, configurando, portanto, censura prévia e, conseqüente violação do princípio da liberdade de expressão (BRASIL, 2020).

O ministro segue sua argumentação explicando como a liberdade de expressão é um elemento essencial das democracias, visto garantir a multiplicidade de ideias e opiniões, conforme trecho a seguir:

O funcionamento eficaz da **democracia representativa**, que pressupõe a **concretização do sistema de educação plural e igualmente democrático**, assegurado pela **Constituição Federal**, exige **absoluto respeito à ampla liberdade de expressão**, possibilitando as liberdades de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, de opinião, de criação artística, de proliferação de informações, de circulação de ideias; garantindo-se, portanto, **os diversos e antagônicos discursos e interpretações – moralistas e obscenos, conservadores e progressistas, científicos, literários, jornalísticos ou humorísticos** (BRASIL, 2020a, p. 12, grifos da autora).

O ministro, mais uma vez, assenta seu discurso no fortalecimento das instituições constitucionais, alegando que a garantia da liberdade de expressão e consequente proteção a pluralidade de discursos, constitui atributo indispensável a preservação do sistema democrático, constitucionalmente assegurado. Todavia, as declarações que se seguem revelam mais sobre suas práticas judiciais e sobre o poder que as integram. Fazendo menção à doutrina e aos precedentes estadunidenses, o ministro Alexandre de Moraes assevera que:

No âmbito do **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas** assegurado pela Constituição **em contextos da educação e do ensino**, contudo, **a garantia constitucional da liberdade de expressão não se direciona somente à permissão de expressar as ideias e informações oficiais ou a suposta verdade** das maiorias, mas sim **garante as diferentes manifestações e defende todas as opiniões ou interpretações político-ideológicas conflitantes ou opositoras**, que podem ser expressadas e devem ser respeitadas, **não porque necessariamente são válidas**, mas porque são extremamente relevantes para a garantia do pluralismo democrático (BRASIL, 2020a, p. 11, grifos da autora).

Completando mais adiante:

O direito fundamental à **liberdade de expressão**, portanto, **não se direciona somente a proteger as opiniões e interpretações supostamente verdadeiras, admiráveis ou convencionais**, mas também àquelas que são **duvidosas, exageradas, condenáveis, satíricas, humorísticas**, bem como as **não compartilhadas pelas maiorias** [...]ressalte-se que, **mesmo as declarações errôneas, estão sob a guarda dessa garantia constitucional** (BRASIL, 2020a, p. 11, grifos da autora).

Embora siga defendendo o direito à liberdade de expressão, o Ministro Alexandre de Moraes passa a argumentar que, no que se refere a garantia do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no âmbito da educação e do ensino, a liberdade de expressão não se limita a defender opiniões e posicionamentos supostamente “verdadeiros ou válidos”, mas também aqueles considerados “conflitantes”, “condenáveis”, “duvidosas” ou “errôneas”. Tais afirmações analisadas pelo prisma da análise de discurso, enquanto

práticas que integram as relações de poder, são extremamente impactantes para construção do discurso judiciário.

Em que pese estar sendo discutida a constitucionalidade da proibição de vinculação de material com “ideologia de gênero”, em momento algum o Ministro Alexandre de Moraes se dedicou ou ao menos tentou explicar o que se entende por “ideologia de gênero”, ou sob quais objetos recairiam suas análises, isto é, quais práticas ou condutas estavam sendo questionadas. Aliado a isso, embora sua fundamentação se demonstre contrária a vedação prévia dos conteúdos a serem vinculados em escolas públicas, ela deixa claro que não pretende fazer nenhum juízo de valor sobre os referidos conteúdos, que não está ali para dizer qual é a “suposta verdade” sobre o assunto, tampouco desvendar suas mentiras, mas tão somente, para defender a perspectiva constitucional, abrindo, assim, um amplo espaço para que o sintagma “ideologia de gênero” siga sendo associado a condutas imorais, duvidosas ou questionáveis.

Em sendo a Suprema Corte do país, os discursos proferidos pelo STF têm grande impacto na construção sobre as verdades acolhidas pela sociedade, uma vez que suas práticas são reproduzidas por outros tribunais e instituições. De modo que, quando o ministro do próprio tribunal continua acolhendo e reproduzindo o sintagma “ideologia de gênero” na sua indeterminação, aceitando-o no seu total esvaziamento de significado, ele permite que ela siga funcionando como um instrumento de manipulação de discurso, um imã de conceitos em disputa pela sociedade.

Para finalizar seu voto, o ministro Alexandre de Moraes acrescenta mais uma justificativa pela qual entende ser a Lei 1.516/2015 materialmente inconstitucional, afirmando que:

Por outro lado, considerando que a Lei municipal adere à **imposição do silêncio**, da **censura** e, de modo mais abrangente, do **obscurantismo** como **estratégias discursivas dominantes**, de modo a enfraquecer ainda mais a fronteira entre **heteronormatividade e homofobia** [...] reconheço, também, **ofensa** a um dos **objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil**, relacionado à promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, IV, da CF), e, por consequência, ao **princípio da igualdade** consagrado no caput do **art. 5º da Constituição Federal**, segundo o qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 2020a, p.13-14).

Neste ponto urge salientar que, não há dúvidas, nem se questiona que lei impugnada fere os princípios constitucionais de igualdade e de não discriminação, todavia, o objetivo da análise aqui desenvolvida é justamente olhar para esse discurso

dentro de uma perspectiva maior, dentro do complexo sistema de forças que o forma e por ele é formado. Sendo assim, faz-se necessário apontar que o obscurantismo denunciado pelo ministro Alexandre de Moraes é, em certa medida, reforçado pela própria ação do STF, que, ao se limitar à avaliação estritamente constitucional sobre o caso, permite que o sintagma “ideologia de gênero” continue sendo utilizado para camuflar a aversão de determinados setores de força à inclusão da perspectiva de gênero e ao ensino sobre sexualidade nas escolas. Conforme preconiza Foucault, “não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar” (1999a, p.30).

Pelo mesmo motivo, embora o STF já tenha se posicionado pela inconstitucionalidade da proibição de material com “ideologia de gênero”, novas leis tendo o mesmo objeto continuam a surgir, reclamando, mais uma vez, a apreciação pela Suprema Corte, como são os casos da ADPF 467, a qual questiona o artigo 2º, caput, e 3º, caput, da Lei 3.491, de 28 de agosto de 2015, do Município de Ipatinga - MG, que excluem da política municipal de ensino qualquer referência à “ideologia de gênero” e orientação sexual; a ADPF 460 que tem por objeto apreciação da constitucionalidade do artigo 2º parágrafo único da Lei 6.496/2015 do município de Cascavel – PR o qual veda as políticas de ensino que tendam a aplicar a “ideologia de gênero”, o termo “gênero”, ou “orientação sexual”.

Desta forma, malgrado haja esforço por parte do STF em defender a proibição de discriminação em razão do sexo, gênero e orientação sexual, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no ambiente de ensino e a efetivação dos direitos humanos e fundamentais, suas ações se tornam inócuas, visto que suas práticas judiciárias estão colaborando para circulação dos discursos que continuam fortalecendo essa ideia de que existe uma “ideologia de gênero” a ser combatida.

O segundo voto a ser analisado é do Ministro Edson Fachin, o qual apresentou uma justificativa sintética, expressa em um voto com pouco mais de 5 páginas, cujas argumentação vem corroborar com as críticas empreendidas até agora, uma vez que segue o mesmo padrão discursivo. O ministro inaugura seu voto retomando brevemente a controvérsia e de cara inicia sua exposição dizendo que:

A questão em debate, no presente feito, diz com a possibilidade de lei municipal proibir a divulgação de material com referência a “**ideologia de gênero**” nas escolas. Para compreensão da noção de **identidade de gênero**,

conforme já me pronunciei por ocasião do julgamento da ADI 4275 de relatoria do e. Ministro Marco Aurélio, cujo acórdão foi por mim redigido, julgado em 01.03.2018, é extremamente elucidativa a Introdução aos Princípios de **Yogyakarta**, documento apresentado no Conselho de Direitos Humanos da ONU que versa justamente sobre a aplicação da legislação internacional sobre direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2020a, p. 30).

Pela leitura percebe-se que, logo após explicar se tratava de demanda para avaliar a possibilidade de lei municipal proibir a divulgação de material com referência a “ideologia de gênero”, o ministro expressa ser indispensável para compreensão do tema elucidar a noção de “identidade de gênero”, fato até então não questionável. Para tanto, o ministro se utiliza as propostas de definição contidas na Introdução aos Princípios de Yogyakarta, a qual se refere a identidade de gênero como sendo “à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento” (ONU, *apud* BRASIL, 2020a, p. 30), bem como dos entendimentos assentados na Corte Interamericana, que vincula a identidade de gênero “à liberdade e possibilidade de todo ser humano autodeterminar-se e escolher livremente suas opções e circunstâncias que dão sentido à sua existência, conforme às suas próprias convicções” (CIDH, *apud* BRASIL, 2020a, p. 30).

Todavia, durante o restante de toda argumentação de seu voto, o ministro passa a usar as concepções de “identidade de gênero” como sinônimo de “ideologia de gênero”, como pode ser observado das passagens a seguir:

O reconhecimento da **identidade de gênero** é, portanto, constitutivo da dignidade humana. O Estado, para garantir o gozo pleno dos direitos humanos, **não pode vedar aos estudantes o acesso** a conhecimento a respeito de seus direitos de personalidade e de identidade (BRASIL, 2020a, p. 30, grifos da autora).

Logo em seguida:

A lei impugnada, além de invadir competência legislativa da União, também retira do horizonte dos alunos temas que dizem com seus direitos de personalidade, direitos que “não têm por fundamento o dado abstrato da personalidade jurídica, mas, sim, a personalidade como dado inerente ao sujeito concreto [...] Impedir ao sujeito concreto o acesso ao conhecimento a respeito dos seus direitos de identidade e personalidade viola os preceitos fundamentais inscritos na Constituição, dentre eles, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, I e direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II) (BRASIL, 2020a, p. 30, grifos da autora).

Para, por fim, concluir que:

Ao vedar, portanto, **a divulgação de material com referência a “ideologia de gênero”** nas escolas municipais de Novo Gama - GO, a norma ora questionada **invadiu ambiência legislativa da União** e violou preceitos fundamentais com assento constitucional, quais sejam, a laicidade do Estado (art. 19, I, CRFB), **o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas** e a **liberdade de aprendizado, ensino, pesquisa e divulgação do pensamento** (art. 206, CRFB) (BRASIL, 2020a, p. 30, grifos da autora).

Mais uma vez, torna-se essencial retomar a noção de discurso de Foucault, para o qual, o discurso constitui uma prática, a qual inserida dentro das relações de poder é capaz de criar materialidades, as quais passam a integrar os domínios do saber, bem como, as verdades de cada época (FOUCAULT, 1999a). O STF representa uma manifestação de poder, cujas práticas judiciais contribuem decisivamente para a criação das verdades acerca dos assuntos ali discutidos, além de serem reproduzidas de forma massiva pelos agentes que integram a microfísica do poder. Desse modo, quando o Ministro Edson Fachin passa a utilizar o conceito de “identidade de gênero” como sinônimo de “ideologia de gênero”, o que ele está fazendo é permitir que seu discurso seja cooptado e reproduzido pelas forças de poder, validando a ideia de que existe uma “verdade sobre a ideologia de gênero” e que essa verdade diz respeito à “identidade de gênero”.

Ademais, é importantíssimo salientar que, excluindo as menções esporádicas e sem muito aprofundamento de que a Lei impugnada viola competência legislativa da União, este é o único argumento utilizado pelo Ministro Edson Fachin, ao longo de todo seu voto, para fundamentar seu posicionamento final pela suspensão da Lei n.º 1.516 de 2015. Lembrando Foucault (1999a, 30), “Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos”, de modo que, é possível perceber como a participação do Supremo Tribunal na discussão pode ser pouco ou nada resolutiva no embate envolvendo o fantasma da “ideologia de gênero” e sua vinculação as questões de gênero e sexualidade na educação.

Por fim, passa-se análise do voto do Ministro Gilmar Mendes que, em 18 páginas, acompanha o posicionamento do Relator Alexandre de Moraes e se posiciona a favor da declaração de inconstitucionalidade formal e material da Lei 1.516/2015. questionada.

Inicialmente, o Ministro Gilmar Mendes ratifica a tese de que a atuação do Município de Novo Gama – GO invade esfera de competência privativa da União, a qual é legitimamente responsável pela edição de leis que definem as diretrizes e bases da educação, acrescentando que esta regulamentação já foi feita na forma da Lei 9.394/96 –

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujas premissas são totalmente antagônicas à legislação municipal impugnada.

Contudo, nos argumentos que se seguem, o ministro difere em relação aos seus colegas de Tribunal e traz à baila novas categorias para respaldar sua posição, dizendo que:

De fato, enquanto a legislação federal estabelece a observância obrigatória dos princípios da **liberdade de ensino, do pluralismo de ideais e concepções pedagógicas e do fomento à liberdade e à tolerância**, os arts. 2º e 3º da Lei Municipal proíbem expressamente qualquer menção, no sistema de ensino, a questões de **diversidade ou “ideologia” de gênero, vedando a “inserção de qualquer temática da diversidade [...] nas práticas pedagógicas e no cotidiano das escolas”** [...] no caso em análise, as normas impugnadas, ao proibirem qualquer referência à **diversidade de gênero** no material didático utilizado em escolas da rede pública de ensino, acabam cristalizando uma **cosmovisão tradicional de gênero e sexualidade** que ignoram o pluralismo da sociedade moderna. Não há como se negar que vivemos em uma **sociedade pluralista**, onde diferentes grupos das mais variadas origens étnicas e culturais, de diferentes backgrounds, classes e visões, religiosas ou de mundo, devem conviver (BRASIL, 2020a, p.39-41, grifos da autora).

Do trecho observa-se o posicionamento do ministro Gilmar Mendes, segundo o qual, a Lei do município de Novo Gama – GO viola os princípios da liberdade de ensino, pluralismo de ideias de concepções pedagógicas e do fomento à liberdade e à tolerância, uma vez que, com a proibição à “ideologia de gênero”, a lei busca vedar a inserção de qualquer temática relativa à diversidade, passando, desta forma, a defender a tese de que a oposição à “ideologia de gênero” é, na verdade, uma oposição às diferentes identidades de gênero, orientações sexuais e quaisquer outras formas de tentativa de inserir a temática da diversidade no sistema de ensino.

O ministro, diferentemente dos anteriores, enfrenta a categoria “ideologia de gênero”, utilizando para sua delimitação uma citação de Jimena Furlani, a qual escreveu sobre as discussões envolvendo o a aprovação do Plano Nacional de Educação e a polêmica sobre o combate a “ideologia de gênero”.

[...] Nas discussões e aprovações dos Planos de Educação ficou evidente que combater a ‘ideologia de gênero’ significava retirar de qualquer documento as palavras gênero, orientação sexual, diversidade sexual, nome social e educação sexual. Mesmo que as palavras, nas frases, não implicassem nenhuma ameaça objetiva, evitar que as palavras fossem visibilizadas na lei certamente dificultaria aqueles que pretendessem trabalhar esses temas na educação, e, sem muitos argumentos, as palavras foram excluídas. **No entanto, é preciso lembrar que retirar essas palavras da lei não elimina os sujeitos da diversidade sexual e de gênero do interior da escola brasileira e de todas as sociedades humanas. Crianças e jovens, assim como professores, pais e**

mães, possuem suas identidades de gênero, são sujeitos de afetos e convivem num mundo diverso. Aliás, não é a existência do conceito de gênero que ‘fez surgir’ na humanidade pessoas homossexuais, travestis, lésbicas, transgêneros, transexuais ou bissexuais, por exemplo. Os estudos de gênero existem para estudar esses sujeitos, compreender a expressão de suas identidades, propor conceitos e teorias para sua existência e ajudar a construir um mundo onde todos/as se respeitem. (FURLANI, *apud* BRASIL, 2020a, p.47).

Todavia o que se busca demonstrar é que, embora o ministro Gilmar Mendes não se utilize do obscurantismo discursivo e do indeterminismo como estratégia para decidir os conflitos de gênero e sexualidade no âmbito educacional, ele continua valendo-se dessas categorias para sustentar o seu discurso constitucional. É importante relembrar as reflexões de Foucault sobre a utilização da sexualidade como dispositivo de poder, quando este afirma que não se deve acreditar “que dizendo-se sim ao sexo se está dizendo não ao poder; ao contrário, se está seguindo a linha do dispositivo geral de sexualidade” (1999a, p.174), visto que “nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (1999a, p.98).

Em seu voto, o ministro argui que a vedação de material com referência a “ideologia de gênero”, contida na lei 1.516/2015, ao desconsiderar e censurar a diversidade e a pluralidade, típicas das sociedades contemporâneas, viola o princípio do pluralismo político, previsto no artigo art. 1º, V, da CF/88, bem como os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, presentes no art. 3º da CF/88 de construção de “uma sociedade livre, justa e solidária e promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, reafirmando, mais uma vez, a supremacia constitucional. Conforme Foucault, “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (1999a, p.89). Nessa conjuntura, utilizar o argumento da diversidade, do combate à discriminação em razão do gênero e sexualidade e da proteção a igualdade constitui importante estratégia para se manter no jogo de poder, atraindo para o Estado a autoridade de dizer sobre os temas, conforme passagem a seguir:

Anote-se que a proteção adequada ou os imperativos de tutela do **direito fundamental à igualdade** e à **não discriminação** não devem se basear apenas na tutela penal, tradicionalmente compreendida como *ultima ratio* e incidente apenas após a lesão ou grave perigo de lesão a bens jurídicos fundamentais.

Ou seja, o **dever estatal de promoção de políticas públicas** de igualdade e não discriminação impõe a adoção de um amplo conjunto de medidas, inclusive educativas, **orientativas e preventivas, como a discussão e conscientização sobre as diferentes concepções de gênero e sexualidade** (BRASIL, 2020a, p.48, grifos da autora).

Corroborando a ideia de Foucault, defendida nessa pesquisa, de que a sociedade é formada por um conjunto complexo de incontáveis de forças de poder que lutam diariamente para fazer valer seus discursos e, portanto, suas verdades sobre os sujeitos, observa-se que no STF não é diferente. Cada ministro participa da complexa rede de poderes, utilizando estratégias discursivas distintas para decidir sobre os conflitos envolvendo gênero e sexualidade na educação e, tendo por objetivo principal, sempre defender a supremacia da Constituição.

Ademais, imprescindível lembrar que, de acordo com os estudos de Foucault, “onde há poder, há resistência” (1999a, p. 91). Desse modo, em sendo o STF um *locus* tão importante na produção de discursos, uma vez que, nele se cristalizam os entendimentos que irão compor os domínios da lei e da regulação social, é claro que as lutas e confrontamentos que existem na sociedade em torno das categorias que estão sob julgamento irão tentar participar desse embate discursivo, num esforço de tomar parte na construção desse domínio.

Nesse sentido, foram admitidos e participaram do processo na condição de *amicus curiae* o Grupo Dignidade – Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgêneros e a Aliança Nacional LGBTI. Além destes, pleitearam ingresso a Associação Nacional de Juristas Evangélicos – Anajure; a Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis Transexuais, Transgêneros e Intersexuais (Anajudh-LGBTI); Artigo 19 Brasil; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos; ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais ABRAFH – Associação Brasileira de Famílias Homoafetivas; e GADvS – Grupo de Advogados pela Diversidade Sexual e de Gênero (BRASIL, 2020a).

O *amicus curiae*, em livre tradução “amigo da corte”, é uma figura prevista no §2.º do art. 7.º da Lei 9.868/1999, a qual permite que, nas ações do controle concentrado de constitucionalidade, no caso de relevância da matéria e a representatividade dos postulantes, seja admitida a manifestação de órgãos ou entidades, cuja função é “contribuir para a elucidação da questão constitucional por meio de informes e argumentos, favorecendo a pluralização do debate e a adequada e racional discussão entre

os membros da Corte, com a conseqüente legitimação social das suas decisões” (SARLET, 2017, p.1213). Assim sendo, entende-se a grande busca, por entidades e órgãos diversos, em serem admitidos como *amicus curiae* nas ações do controle concentrado de constitucionalidade, notadamente, naquelas que estão sob discussão o discurso de gênero e sexualidade do âmbito educacional, uma vez que se tem a possibilidade de influenciar na construção do discurso que se dá na Corte Constitucional.

Nesse sentido, apresenta-se alguns dos argumentos utilizados pela Grupo Dignidade – Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgêneros e a Aliança Nacional LGBTI, os quais foram admitidos como *amicus curiae*, participando efetivamente da controvérsia constitucional e que vão ao encontro do que esta pesquisa pretende provar.

A começar, ambas as entidades se autoidentificam como organizações da sociedade civil cuja missão é atuar na promoção da cidadania e defesa dos direitos humanos, em especial, aqueles ligados à comunidade LGBTQIA+, o que já identifica qual a entidade reprodutora desse discurso, isto é, de onde parte o discurso por elas sustentado.

A petição única, apresentada pela advogada Andressa Regina Bissolotti dos Santos, representante legal das duas entidades ingressantes, inaugura sua fundamentação explicando o contexto no qual se insere a 1.516/2015, do Município de Novo Gama – GO.

Sob a alegação de que se trataria de uma **suposta “doutrinação”**, a qual violaria a liberdade da família em relação à educação moral dos filhos, diversas **proposições legislativas que buscam limitar e controlar** as temáticas abordadas em sala de aula têm sido aprovadas em todo o Brasil [...] Na prática, trata-se **da tentativa de cerceamento da discussão** de quaisquer temas ligados à **direitos humanos**, em especial os de pessoas **LGBTI+**, o que **coloca em risco** a efetivação de uma educação livre, plural, sem censura e comprometida com a realização dos **mandamentos constitucionais** e convencionais de construção de uma sociedade **sem discriminações** de qualquer natureza. (BRASIL, 2020b, p. 8, grifos da autora).

A advogada alega que a Lei do Município de Novo Gama- Go deve ser analisada como parte integrante de um contexto maior, um contexto de conservadorismo, no qual se insere o Movimento Escola Sem Partido. De acordo com a representante legal, a proliferação das propostas legislativas objetivando o cerceamento de determinados conteúdos em sala de aula, são uma reação por parte da população brasileira, a qual se sentiu ameaçada não só pelos avanços dos direitos da população LGBTQIA+, como por toda e qualquer perspectiva que seja considerada diferente ou nova, dentro da sociedade.

Nesse sentido, a advogada começa enfrentando o sintagma “ideologia de gênero”, buscando esclarecer seu surgimento e significado.

A expressão “ideologia de gênero”, por seu turno, foi cunhada por defensores e defensoras de que **apenas as concepções tradicionalistas acerca da existência humana seriam válidas**, o que os fez concluir que qualquer pesquisa científica cujos resultados contrariassem tal posição (essa sim, ideológica), não poderia ser outra coisa senão fruto de uma longa “conspiração” pelo fim da “Família” e mesmo da “Sociedade”. É importante ter em mente que a **origem dessa expressão** remonta ao Alto Clero católico, **não tendo se originado no âmbito da Ciência**, portanto, mas sim da Religião, o que traz consequências que serão debatidas mais adiante [...] Esse movimento, assim, colocou a si mesmo na posição de **único responsável por discernir a Verdade da Ideologia**, e condenou todos aqueles que eventualmente ousassem propor formas diversas de olhar a realidade à posição de inimigos; inimigos pré-identificados, doutrinadores por falha de caráter ou por desvio moral. Evidentemente, nada menos democrático. (BRASIL, 2020b, p. 8).

No trecho, percebe-se o esforço em “desmentir”, em contestar a suposta verdade criada em torno da expressão “ideologia de gênero”, alegando que ela não é fruto da ciência, mas da religião, uma estratégia, já vista nos estudos de Foucault, em que o poder se apropria do saber para criar as verdades do sujeito (FOUCAULT, 1999b). As entidades, por meio de sua advogada, se utilizam da estratégia discursiva de resistência, a qual busca, também através do discurso, contribuir para construção da verdade sobre o tema. No mesmo sentido, o documento segue sua exposição, tentando demonstrar como as questões de gênero passaram a ser vinculadas à “ideologia de gênero”.

Com o avanço dos direitos avança, por evidente, o dever de respeitar esses direitos. A ampla autorização de discriminação dessa população cede lugar à presença de uma percepção de que é necessário construir uma sociedade mais inclusiva e humana, derrubando os estigmas e instigando a convivência fraterna entre todas as pessoas, independentemente de identidade de gênero ou orientação sexual [...] Essa transformação social, evidentemente, veio acompanhada de análises por parte das **ciências humanas** como um todo, em especial no campo que se convencionou chamar “**estudos de gênero**” ou ainda “**teorias de gênero**”. **Esses estudos nunca tiveram a pretensão de interferir, doutrinar ou influenciar pessoa alguma a adotar identidade ou expressão de gênero que fosse. Pelo contrário, estes estudos visibilizaram o fato da diversidade humana e puseram em questão o fato da discriminação à essa diversidade** (BRASIL, 2020b, p. 8, grifos da autora).

No mesmo sentido, aduz a advogada:

As iniciativas **antigênero** pretendem **negar a validade do conceito científico “gênero”** como categoria útil de análise. Para elas, o gênero (a indicar as crenças culturais e sociais sobre as formas de vida de homens e mulheres) seria

desnecessário, uma vez que todas as diferenças sociais entre homens e mulheres se explicariam apenas pelo conceito de “sexo” (entendido como a verdade biológica absoluta e não questionável) (BRASIL, 2020b, p. 9, grifos da autora).

O documento, recorre, ainda, ao texto constitucional, buscando validar seu posicionamento frente as disposições contidas na própria constituição federal. Como visto anteriormente, a constituição também deve ser analisada como instrumento de poder, de modo que, garantir que seu discurso esteja amparado pelo discurso constitucional, é importante para se exercer poder na sociedade. Nesse sentido, assevera a representante.

Em seu artigo 3º a Constituição Federal assume a responsabilidade pela construção de uma sociedade livre, justa e solidária; assume, ainda, a missão de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ao fazer isso o constituinte reconhece, por um lado, que uma sociedade como a referida não existe ainda: é preciso que se a construa; por outro lado, reconhece que preconceitos e discriminações são obstáculos a serem vencidos na construção dessa sociedade e promoção do bem de todos (BRASIL, 2020b, p. 19).

Por fim, o documento busca demonstrar como o debate se relaciona com a educação e qual a importância do debate no ambiente escolar. Para tanto, a peticionária recorre, mais uma vez à Constituição, ao explicar que ao se interpretar os artigos 206 a 214, juntamente com os tratados dos quais o Brasil é signatário, o país se comprometeu como uma educação humanística, assim definida pelo grupo como:

(...) aquela no sentido da construção de uma sociedade marcada pelo respeito aos direitos humanos e pelo combate de todas as formas de preconceito e discriminação. A educação em direitos humanos é, portanto, instrumento preventivo de violações, uma vez que cria cultura de respeito à diversidade e informa à sociedade os mecanismos de proteção existentes para proteção desses direitos (BRASIL, 2020b, p. 20).

Dos trechos apresentados, fica clara a função das entidades dentro do sistema estratégico de poder que envolve a controvérsia constitucional: ser o ponto de resistência contra o avanço dos discursos conservadores e fundamentalistas que buscam emplacar a existência de uma “ideologia de gênero” a ser combatida no âmbito escolar. O grupo busca garantir, por meio da participação da controvérsia, que seu discurso seja levado em consideração no momento de construção das verdades sobre as categorias em análise pelo Supremo Tribunal Federal, fato confirmado pela fala a seguir:

Perceba-se, portanto, que a lei do Município Novo Gama-GO não pode ser pensada isoladamente do contexto nacional. Ao manifestar-se sobre ela, a Corte constitucional se manifesta sobre a possibilidade ou não de proibição prévia de discussão de temas no ambiente escolar. Do ponto de vista material, firmará entendimento acerca da adequação constitucional das interferências na liberdade de cátedra de professoras e professores e da limitação da promoção dos direitos humanos LGBTI no âmbito escolar (BRASIL, 2020b, p.13).

Ante o exposto, o presente capítulo buscou demonstrar, através da análise dos votos dos Ministros do STF, bem como dos argumentos apresentados pelas entidades admitidas como *amicus curiae*, que cada um dos discursos analisados são produzidos por diferentes agentes que atuam de forma concomitante dentro da microfísica do poder, os quais lutam diariamente para garantir a prevalência do seu próprio discurso de verdade.

A análise do enfrentamento pelo Supremo Tribunal Federal das discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito educacional, buscaram evidenciar que, não há instituição, órgão ou sujeito que seja imparcial nesse embate discursivo e que, mesmo ocupando o lugar de Suprema Corte responsável por defender os valores constitucionais, o STF e suas práticas discursivas também atuam na microfísica do poder e na construção dos regimes de verdade.

5. CONCLUSÕES

Frente a todo o exposto, algumas considerações finais podem ser apresentadas. Em primeiro lugar, o presente trabalho buscou analisar o lugar e a dimensão que o discurso sobre as questões de gênero e sexualidade ocupam na escola, bem como entender como a temática vem sendo tratada no judiciário, em especial no Supremo Tribunal Federal, a partir da análise da ADPF 457. Logo de início, ao explorar a ideia de microfísica do poder de Foucault, constatou-se que a sociedade é composta por um conjunto complexo de forças de poder, que atuam simultaneamente, utilizando o discurso, ao mesmo tempo, como instrumento de construção e difusão de suas verdades. Viu-se ainda, que os mecanismos de poder utilizam o próprio corpo social como agentes manutenção dos seus discursos, de forma que, combater uma ideia ou conceito cristalizado como verdade em uma sociedade, é tarefa árdua a ser enfrentada, uma vez que, o poder não se localiza em um único lugar ou pessoa, ele atua de forma capilarizada, exigindo múltiplas estratégias de resistência.

Descobriu-se, também, que a sexualidade tem sido historicamente utilizada, pelos mecanismos de poder, como dispositivo de controle dos corpos e de gestão das populações, no que ficou conhecido como biopolítica. Foi provada a existência, desde o século XVIII, de quatro principais eixos de utilização da sexualidade, a saber a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso, enquanto dispositivos de controle sobre as vidas, e que permitiram que o saber se apropriasse da verdade sobre o sexo, verdade esta, que tem servido para manter o domínio cisgênero e heterossexual dos mecanismos de poder. Desta forma, os recorrentes argumentos utilizados, ainda na atualidade, para impedir o avanço de temas como a legalização do aborto, casamento e adoção por pessoas do mesmo sexo, inclusão da perspectiva de gênero e dos estudos sobre sexualidade na educação e utilização da linguagem não binária, nada tem a ver com a proteção da infância, da família ou da sociedade, são estratégias dos mecanismos de poder para controlar a vida das populações e manter o padrão normalizador da sociedade.

Ainda no intuito de entender a utilização da sexualidade como instrumento de manutenção dos discursos de poder, notadamente, daqueles proferidos no âmbito da educação, a pesquisa buscou a origem do sintagma “ideologia de gênero” e o que ele, de fato, significa dentro do sistema estratégico de poder. De modo que, após toda pesquisa, algumas conclusões merecem destaque, a primeira delas é de que não existe uma

“ideologia de gênero”, existe um discurso antigênero, antissexualidade, que no Brasil, foi cooptado pelos setores conservadores da sociedade brasileira, notadamente pelo Movimento Escola Sem Partido, e que acabou por ser transformado em um pretexto, um aglutinador de argumentos fundamentalistas, cujo objetivo principal é impedir o avanço de temas que ameassem o domínio conservador, católico, bem como, o binarismo de gênero e o imperativo de heterossexualidade normativo vigente.

Viu-se, também, que para gerir melhor a vida das populações, os mecanismos de poder aprimoraram suas técnicas de dominação, dentre as quais destaca-se a utilização do poder disciplinar, o qual utiliza o adestramento como estratégia da microfísica do poder, para criar corpos dóceis e úteis. Com base nos estudos empreendidos, restou claro que a escola foi idealizada nos moldes de uma instituição disciplinar, na qual o indivíduo é adestrado a proceder de acordo com um padrão de comportamento exigido pela sociedade, criando desde muito cedo as figuras do normal e do desviante e reforçando um efeito normalizador da sociedade. Todavia, viu-se também que, com o passar dos anos a escola foi abrigando novas forças de poder e, portanto, novos discursos, determinados em romper com o padrão normalizador, tornando a sociedade um lugar mais diverso e mais plural.

De posse dessas informações, o trabalho adentrou um pouco mais nas pesquisas sobre a educação e sua função na sociedade, para entender por que a escola se tornou esse importante palco de debate acerca dos temas gênero e sexualidade. Da pesquisa empreendida foi possível concluir que, a razão para a proliferação dos conflitos envolvendo gênero e sexualidade na escola, está no enorme potencial transformador que os discursos educacionais possuem, visto ser na escola o local onde os indivíduos apreendem boa parte das regras que irão conformar a inteligibilidade dos sujeitos. Conclui-se que a escola constitui uma das forças de poder responsáveis por formar o complexo normativo por meio do qual as pessoas serão lidas e apreendidas, é nela que os indivíduos formam seus ideais de igualdade e diferença, de modo que, ela não pode ser vista somente como instituição disciplinar responsável pela dominação dos corpos e reprodução dos saberes, mas como espaço de resistência capaz de transformar a sociedade.

Justamente por conter essa potente função transformadora, a escola concentra em si grande parte das estratégias conservadoras que se utilizam da educação, bem como do dispositivo da sexualidade, para promover discursos de moralização e controle da sociedade. Pelo mesmo motivo, as forças de poder locais recorrem, constantemente, ao

Poder Judiciário para validar seus discursos sobre educação, em especial, para permitir ou proibir a inclusão dos temas relativos a gênero e sexualidade no âmbito escolar.

Caminhando nessa linha, o presente trabalhou buscando, utilizando a análise de discurso de Foucault como recurso metodológico, analisar como esses conflitos entre as forças de poder estavam sendo tratados pelo judiciário, notadamente, pelo Supremo Tribunal Federal, visto ser este o guardião da constituição e protetor dos valores constitucionais. Sendo assim, ao fazer a análise de discurso do acórdão proferido na ADPF 457, foi possível depreender que, em que pese seja considerado o pacificador dos conflitos sociais e como detentor da palavra última sobre as questões de gênero e sexualidade na educação, o STF longe de ser uma figura neutra, representa mais uma fonte de exercício de poder lutando para fazer prevalecer seu próprio discurso de verdade.

Ante todo exposto, como consideração final à pesquisa apresentada, defende-se que, resta inquestionável que a sociedade brasileira tem sido historicamente controlada por grupos de forças, os quais têm utilizado de diferentes estratégias para manter o domínio católico, cisgênero, binarista e heterossexual da sociedade. Mais do que isso, ficou demonstrado que a sexualidade e, mais recentemente o gênero, constituem estratégias essenciais para manter o controle da sociedade, por meio do discurso e que, a educação tem sido um *locus* de muito interesse, visto seu potencial transformador da sociedade. Assim sendo, cabe àqueles que desejam a mudança, lutar para se apropriar dos discursos sobre gênero e sexualidade, lutar para que o direito à educação não seja usurpado por movimentos como o Escola Sem Partido e seja utilizado como pretexto para impor ideais de moralização e normatização. É preciso entender que a solução para fazer frente às investidas conservadoras não está no judiciário, não está no STF, mas nas diversas formas de resistências diárias. O discurso é mais que mera descrição do mundo, é fonte de poder, fonte de construção das verdades, dos saberes e, portanto, deve ser utilizado como arma para combater as diversas formas de desinformação, discriminações e preconceitos, objetivo para o qual este trabalho pretende contribuir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary García; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam.** Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escolasentidos-e-buscas.pdf. Acesso em 24 jun. 2021.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diversidade e a diferença na educação. **Contemporânea.** São Carlos, n. 2, p. 85-97, jul.–dez. 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/38/20>>. Acesso em 02 jul. 2021.

ALMEIDA, Aline. **Evasão entre travestis é bem maior.** Diário de Cuiabá. Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=490505> Acesso em 24 jun. 2021.

BECCARI, Marcos Namba. Foucault, regimes de verdade e a construção do sujeito, de Daniele Lorenzini. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 2, n. 37, p. 192-204, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v2i37p192%20-%202024>

BENTHAM, Jeremy Bentham.et al. **O Panóptico.** Organização de Tomaz Tadeu; Traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BORTOLINI, Alexandre. O currículo não é. O currículo acontece. IN: BICALHO, Pedro; CIDADE, Maria; CUNHA, Thiago; MATOS, Alfredo. **Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas.** 2014. 143p. Pró-Reitoria de Extensão, UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/GDE_2.pdf>. Acesso em 07 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15. mar. 2021.

BRASIL. Decreto 591, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei 867, de 23 de março de 2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 457** – DF. Relator Min. Alexandre de Moraes. Brasília, 27 abr. 2020a. Disponível em: < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5192888>>. Acesso em 24 jun. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADPF 457. **Petição 21757**. Grupo Dignidade – pela cidadania de gays, lésbicas e transgêneros; Aliança Nacional LGBTI. Curitiba, 13 abr. 2020b. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752457837&prclD=5192888#>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BURGGRAF, Jutta. Gender. In: PONTIFÍCIO Conselho para a Família. **Lexicon**: termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche. Disponível em: <<https://godeeper.weebly.com/uploads/3/6/1/1/3611854/gender-burggra.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. São Paulo: n-1 edições, 2019.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/taiza/Downloads/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em 09 jun 2021,

COELHO DE SOUZA, Marcelo. O Analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, 1999, p.169-186. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200007>

CRELIER, Cristiane. Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE notícias**, Rio de Janeiro, 17 julho 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>>. Acesso em 24 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2002, n.116, pp.245-262. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2021. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em 13 mai. 2021.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf>. Acesso em 26 jun. 2021.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>

ENGELS, Friedch. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise de discurso em educação. *Temas de Pesquisa*, n. 114, novembro/ 2001 **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural do College De France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, Michel. **Ditos e Escritos**, Vol. IV: estratégia poder-saber. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____, Michel. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 20. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999b.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação e Realidade**. v. 29, n. 1. p.79-97, 2004. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420>>. Acesso em 20 jun. 2021.

GIRARD, Françoise. Negotiating sexual rights and sexual orientation at the UN. In: Parker, R.; Petchesky, R. & Sember, R. (Eds.). *Sex politics: reports from the frontlines*. São Paulo: **Sexuality Policy Watch**. 311-358, 2007. Disponível em: < https://www.sxpolitics.org/frontlines/book/pdf/capitulo9_united_nations.pdf>. Acesso em 22 abr. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 abr. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária-ou: a promoção dos direitos humanos se tornou um “ameaça à família natural?”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande, RS, Editora da FURG, 2017, pp.25-52. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf?sequence=1/>. Acesso em 24 abr. 2021.

LAMY, Marcelo. **Metodologia da pesquisa jurídica: técnicas de investigação, argumentação e redação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LIBANEO, José Carlos. **As Teorias Pedagógicas Modernas Resignificadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. 2005. Disponível em: <<https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas v. 19, n. 2 (56), p.17-23, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro. v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Zahar, 1988.

MORAIS, Elias de Nazaré; CHAVES, Ernani Pinheiro. Biopolítica: os paradoxos de controlar e matar. **PRACS**. v. 12, n. 1. 65-75, 2019. <http://dx.doi.org/10.18468/pracs.2019v12n1.p65-75>

NAGIB, Miguel. **Movimento Escola Sem Partido**. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em 23 abr. 2021.

O’LEARY, Dale. **The Gender Agenda: Redefining Equality**. Lafayette: Vital Issues Pr, 1997.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <

http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf>. Acesso em 30 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Americana de Direitos Humanos: “Pacto de San José de Costa Rica”, 1969. Disponível em:< https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em 23 abr. 2021.

RANIERI, Nina. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In. ALVES, Angela Limongi Alvarenga; RANIERI, Nina Beatriz Stocco. (Org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva disciplinar.** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018, p. 15-48.

REVEL, **Judith. Dicionário de Foucault.** Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais:** uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. Rev. Atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012. <<https://www.passeidireto.com/arquivo/50130935/a-eficacia-dos-direitos-fundamentais-ingo-sarlet-2012-pdf>>.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em:< <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520>>. Acesso em 19 jun. 2021.

SOARES, Wellington. Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, 01 fev. 2015. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011?gclid=Cj0KCQjwzYGGBhCTARIsAHdMTQzC0SBE7yVgE2xrtRXWfekkozD2cBaKFeQL0YkgB5p-uPJmdMH_OgaAmZ1EALw_wcB>. Acesso em 09 jun. 2021.

TRUJILLO, Afonso Lopez. Prefácio. In: PONTIFÍCIO Conselho para a Família. **Lexicon:** termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_famil_y_doc_20021208_lexicon-trujillo_it.html>. Acesso em 21 abr. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>