

DO GOVERNAMENTO VIA DESEJOS AO GOVERNAMENTO VIA VALORES: A CAPILARIZAÇÃO DO DISPOSITIVO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FROM THE GOVERNMENT BY DESIRE TO THE GOVERNMENT BY VALUES: THE CAPILARIZATION OF THE HUMAN RIGHTS DEVICE IN BRAZILIAN EDUCATION

Carlos Eduardo Barzotto

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
Professor de Educação Básica II (Prefeitura de Canoas/Brasil).
E-mail: cebarzotto@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3355-0087>

Fernando Seffner

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
E-mail: fernandoseffner@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4580-6652>

Recebido em: 19 de abril de 2022

Aprovado em: 14 de junho de 2022

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 19 | n. 2 | p. 135-159 | jul./dez. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.2982>

RESUMO

Historicamente a cultura escolar se organizou em torno do governo dos desejos de crianças e jovens, sobretudo no campo do gênero e da sexualidade. Com a Constituição Federal de 1988, tal cultura escolar tornou-se mais permeável ao discurso dos direitos humanos, que se concretizou em políticas públicas que tratavam questões em gênero e sexualidade na linguagem dos direitos e garantias, possibilitando a abordagem de tais temas nas grades curriculares. Neste artigo, debatemos a existência do dispositivo dos direitos humanos e analisamos teoricamente as mudanças ocorridas em políticas educacionais nas últimas décadas em relação a ele. Argumentamos que o dispositivo dos direitos humanos se torna capilar a partir delas, (re)desenhando expectativas e cobranças sobre os diferentes corpos na cultura escolar, em tensão com o dispositivo da sexualidade e dos desejos. Propomos, enfim, que tal dispositivo emerge e coexiste com o dispositivo da sexualidade, teorizado por Michel Foucault, e provoca mudanças nos governamentos dos corpos em espaços educativos.

Palavras-chave: Dispositivo da Sexualidade. Dispositivo dos Direitos Humanos. Cultura Escolar.

ABSTRACT

Historically the school culture was organized around the government of children's and juvenile's desires, mainly in the field of gender and sexuality. With the Federal Constitution of 1988, such school culture became more permeable to human rights discourse, which has been concretized in public policies that manage questions of gender and sexuality in the language of rights and guarantees, making the approach of such themes in the curriculum possible. In this article, we debate the existence of the human rights device and analyze theoretically the changes that took place in education policies in the last decades related to its emergence. We propose, in the end, that such device emerges and coexists with the sexuality device, theorized by Michel Foucault, and that it causes changes in the government of bodies in educational spaces.

Keywords: Sexuality Device. Human Rights Device. School Culture.

1 DOS EMBATES EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA CULTURA ESCOLAR

O campo dos direitos humanos se acha no Brasil sob ataque desde seu surgimento, na esteira do processo de redemocratização, sendo frequentemente associado ao direito dos bandidos, dos marginais, dos fora da lei. É conhecida a afirmação “direitos humanos para humanos direitos”, que indica claramente a validade das leis apenas para determinados grupos, estando os demais ao alvo do arbítrio. Mesmo com tais óbices, é inegável que o Brasil experimentou, particularmente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, um enorme avanço nas práticas em direitos humanos em muitos contextos – escolas, hospitais, espaços públicos, prisões, instituições militares, políticas públicas, eventos culturais e esportivos, concursos públicos, modos jurídicos de regulação de conflitos, etc.

Também é visível o avanço na educação *em e para* os Direitos Humanos, objeto de decreto em nível federal, já regularizada em numerosos estados e municípios¹. Desenvolveu-se igualmente um frutífero debate acerca das conexões entre democracia e marcadores em gênero e sexualidade, com o surgimento das noções de “cidadania sexual e de gênero” (VECCHIATTI, 2018, p. 449) e de “direito democrático da sexualidade” (RIOS, 2006). A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a gestão democrática do ensino público, reforçando as conexões entre cultura escolar e democracia².

Na esteira do citado processo de adensamento da cultura dos direitos humanos, das liberdades civis e dos direitos sociais e na combinação com as políticas públicas de educação que elevaram de modo notável o ingresso e a permanência de crianças e jovens no percurso de escolarização, a cultura escolar foi sacudida pela diversidade. A escola tornou-se mais plural, mais presente na vida das culturas juvenis, mais decisiva para os projetos de futuro de crianças e jovens.

A partir dessa temática, temos, neste artigo, como objetivo aproximar o debate sobre a emergência do dispositivo dos direitos humanos, inicialmente proposto por Sérgio Carrara (2015), aos debates relacionados à inclusão de temáticas de gênero, sexualidade e diversidade na educação brasileira. Para tanto, realizamos inicialmente breve discussão teórica acerca do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2014a, 2014b, 2008) e do dispositivo dos direitos humanos. Nesse sentido, fazemos alguns apontamentos acerca de seus impactos nas políticas educacionais brasileiras, a partir de estudos já realizados sobre elas (AUTORES, 2020; AUTOR 2, 2020).

¹ Tais ações dão corpo ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, iniciativa federal que passou por aperfeiçoamentos e pode ser vista em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 20 maio 2021.

² O tópico específico da Constituição Federal de 1988 acerca desse ponto pode ser visto em: https://www.senado.leg.br/atividade-const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_206_.asp. Acesso em: 20 maio 2021.

Entendemos o funcionamento dos dispositivos como estratégias de governo da população escolar, cuja presença é marcada pelo uso de ferramentas e argumentações diversas que, na cultura escolar, encontram modos de articulação originais. Nosso interesse maior, então, é mostrar a capilarização do dispositivo dos direitos humanos na cultura escolar, mas não como movimento que implicou a superação do dispositivo já vigente de longa data, conhecido como dispositivo da sexualidade. O que percebemos, analisando algumas cenas escolares etnografadas, são modos de articulação entre elementos dos dois dispositivos, visando reger um novo momento de governo dos corpos.

Nesse contexto, salientamos aqui o forte processo de cidadanização das identidades sexuais e de gênero, entendido como conquista de garantias legais para viver de acordo com seus desejos de expressão, inclusive com respeito ao nome social. A cultura escolar, tradicionalmente defensora de um estrito binarismo de gênero e de orientação sexual, configurava-se como um conjunto silencioso, mas eficiente, de diretivas pedagógicas que direcionavam meninos e meninas para determinadas formas de agir no mundo. No contexto acima citado, ela vai se modificando no sentido de acolher as muitas expressões dos modos de viver gênero e sexualidade. Isso se faz em sintonia com a educação em e para os Direitos Humanos e em sintonia com os estudos em gênero e sexualidade, apoiados em disciplinas acadêmicas que mostram que as relações de gênero são construídas historicamente, são inventadas, se modificam, foram sempre plurais e refletem disputas de poder político na sociedade, em eterna mudança.

Tal processo, chamado aqui de processo de cidadanização, desloca o dispositivo da sexualidade, confrontando-o com o dispositivo dos direitos humanos. Essa situação permitiu a progressiva capilarização do dispositivo dos direitos humanos na cultura escolar, embora não tenha afastado elementos ali vigentes do chamado dispositivo da sexualidade – o que não ocorreu sem tensões. Estratégias discursivas marcadas por posições conservadoras, como a dos movimentos Escola sem Partido e antigênero, são exemplo delas. Utilizando-se da retórica do dispositivo dos direitos humanos, tais iniciativas visam a avançar com uma agenda neoliberal-neoconservadora (BARZOTTO, 2020) em que diferenças são marginalizadas na escola.

Este artigo está dividido nas partes a seguir: em um primeiro momento, debateremos os conceitos dos dois dispositivos citados; em um segundo momento, realizamos um levantamento da legislação educacional que nos permite observar a capilarização do dispositivo dos direitos humanos; no momento final, discutiremos como a cultura escolar é afetada por esse processo a partir de cenas escolares etnografadas.

2 O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE E O DISPOSITIVO DOS DIREITOS HUMANOS

O conceito de dispositivo da sexualidade foi proposto por Michel Foucault no primeiro volume de *História da Sexualidade*, cujo título é *A Vontade de Saber* (2014a), publicado em 1976. Nele, o filósofo francês propõe uma nova forma de compreender e de analisar o investimento sobre os corpos, bem como de compreender as relações de poder envolvidas nesse processo. Em *Vocabulário de Foucault* (2009), Edgardo Castro sintetiza uma das principais proposições do filósofo, afirmando que a história da sexualidade “[...] não é a história de uma repressão contínua, mas, antes, da incitação constante e crescente a falar do sexo, a verter nossa sexualidade no discurso” (CASTRO, 2009, p. 398). Para Michel Foucault, portanto, a sexualidade não é um dado natural ou inerente ao ser humano. Pelo contrário, ela faz parte de um *dispositivo*, cuja emergência pode ser localizada entre os séculos XVII e XVIII, e que marca novas formas de governo³ de corpos. Nesse sentido, para o filósofo,

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2014a, p. 115).

A partir da virada do século XVII para o XVIII, ocorreram mudanças que possibilitaram a emergência de um *dispositivo da sexualidade*, que fez proliferar discursos que legitimaram um novo regime secular da sexualidade. Nele, os sujeitos foram alvo de um crescente investimento governamental no sentido de criar uma sociedade considerada reprodutiva, saudável e próspera. Muitos saberes, como a demografia e as ciências biológicas, foram centrais nesse processo. Com eles, foram legitimadas e estimuladas condutas específicas que contribuíram para o fortalecimento do Estado-nação. Assim, a sexualidade funciona como:

[...] ponto de ligação entre o poder exercido sobre o corpo dos indivíduos e o poder exercido sobre a população. [...] Assim, a sexualidade pode ser entendida como uma experiência produzida por essas normas que prescrevem e constringem o sujeito e, dessa perspectiva, é então analisada como um elemento estratégico para a regulação dos corpos pelos Estados-nação na modernidade (DAL’IGNA *et al.*, 2020, p. 6).

³ Conforme Alfredo Veiga-Neto (2005), utilizamos a palavra governo (do francês *gouvernement*) a partir de uma perspectiva foucaultiana. Nesse sentido, quando utilizamos tal palavra, nos referimos às diferentes formas a partir das quais são conduzidas condutas dos sujeitos através de saberes legitimados na política moderna.

Sendo a sexualidade um elemento estratégico para o governo dos Estados-nação, os prazeres, morais e relações sexuais passaram a ser alvo de grandes investimentos discursivos. A partir dos saberes como os já citados acima, ocorre a “[...] entronização do casal heterossexual reprodutivo como norma biológica e moral, cuja promoção e defesa tornaram-se de ‘interesse público’” (CARRARA, 2015, p. 327). Para Foucault (2014), tal entronização ocorre em meio à emergência de quatro conjuntos de saberes estratégicos que foram alvo da descrição, teorização e produção de condutas sexuais; sendo eles: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso. Em oposição ao casal malthusiano cis heterossexual, então, aqueles e aquelas cuja conduta não correspondia ao legitimado como “natural” eram taxados de anormais e tornavam-se também alvo de uma série de práticas que tinham como objetivo descrevê-los e/ou corrigi-los. Nesse novo regime secular dos prazeres,

[...] o casal monogâmico heterossexual devia ser promovido [...] por ser a configuração mais ‘natural’ para a produção de uma prole sadia e eugênica, ou seja, por servir aos interesses do Estado em relação à manutenção e à reprodução de determinada “população” ou “raça”. Sobre tais fundamentos, a técnica de gestão da população através da valorização do sexo reprodutivo abriu espaço para a proposição de medidas que, em muitos aspectos, eram condenáveis do ponto de vista da moral cristã (CARRARA, 2015, p. 328).

Assim, conforme pontua Jeffrey Weeks (2010), emerge a identidade do homossexual (como exemplo da anormalidade) e a do heterossexual (como exemplo da normalidade), no mesmo contexto em que emergem as práticas consideradas legítimas para cada corpo. No âmbito escolar, por exemplo, a sexualidade da criança passou a ser vigiada e normatizada, de modo que até a arquitetura escolar reforça tal prática (LOURO, 1997). Exemplo disso é a divisão dos banheiros a partir da dicotomia homem-mulher, na qual um deles têm presente mictórios e o outro não. Analisando o caso brasileiro, Maria Rita César (2009) defende que a preocupação em relação ao sexo das crianças e adolescentes é marcada no início do século XX, junto às teorias higienistas. Com objetivo de promover políticas de governamento dos corpos desses sujeitos em idade escolar, a autora argumenta que “a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo” (CÉSAR, 2009, p. 40).

A partir dessa teorização foucaultiana, Sérgio Carrara (2015) propõe que nas últimas décadas emergiu um novo regime secular da sexualidade, focado no *dispositivo dos direitos humanos*. Ele surge não no lugar do dispositivo da sexualidade, mas sim coexistindo com ele. Sua emergência está ligada a um amplo processo de cidadanização, inicialmente descrito por Luiz Duarte *et al.* (1993), no qual são ampliados os direitos relacionados à cidadania de partes da população que antes não a acessavam. Em

tal cidadanização, segundo os autores, figuram políticas do Estado não só relacionadas a sua própria consolidação, mas também políticas públicas voltadas para a promoção da cidadania.

Tais ações estatais eram inicialmente focadas na educação (no sentido da alfabetização e do acesso à cultura letrada) e, posteriormente, na promoção do estado de bem-estar social. Valendo-se da argumentação de Foucault em *Vigiar e Punir* (2014b), os autores enfatizam também o caráter disciplinatório de tais políticas de promoção da cidadania, uma vez que, ao longo do século XIX e parte do século XX, elas constituem formas institucionais de vigilância e disciplina. A cidadanização, para Duarte *et al.* (1993), ocorre a partir de três processos. O primeiro, chamado de individualização, diz respeito à própria estrutura da sociedade contemporânea, em que cada indivíduo é portador de direitos pessoais e inalienáveis. Quando tal indivíduo é visto e relacionado com o coletivo, ocorre o segundo processo, chamado de racionalização. Com ele, constitui-se a sociedade como um conjunto de sujeitos individuais.

O terceiro processo, chamado de responsabilização, é o mais importante para nossa argumentação. Ele “corresponde à relação moral entre os dois outros, entre o modo e o meio, entre o sujeito individualizado e suas razões racionais” (DUARTE *et al.*, 1993, p. 13). Em nome de tal relação moral, o processo de cidadanização institui deveres para aqueles que engloba. Além disso, sob uma perspectiva foucaultiana, também conduz condutas específicas a partir do governo da população. Partindo de uma análise de políticas de inclusão social no contexto neoliberal, por exemplo, Dal’Igna *et al.* retratam o que estamos chamando aqui de processos de responsabilização em políticas educacionais brasileiras recentes. Segundo as autoras,

As políticas a que nos referimos pretendem, em linhas gerais, garantir e/ou ampliar o acesso a determinados direitos e benefícios, **desde que os usuários cumpram certas condicionalidades**, com o objetivo de promover: a ampliação da renda, o acesso à saúde, ao trabalho, a direitos sociais e à profissionalização; a diminuição da violência, dos índices de mortalidade infantil, de uso de substâncias psicoativas e de gravidez não desejada; de infecção por HIV/aids; a diminuição da evasão e da repetência escolar, dentre outras coisas (DAL’IGNA, 2020, p. 10 – grifo nosso).

A ampliação da cidadania ocorre, então, também com uma ampliação das responsabilidades e com um novo desenho das obrigações. No que diz respeito à sexualidade e ao gênero, segundo Carrara, o conceito de cidadanização “pode também ser aplicado ao que vem acontecendo desde os anos 1960, em diferentes países ocidentais, com as chamadas sexualidades e expressões de gênero não normativas” (CARRARA, 2016, p. 4). Para o autor,

[...] se podem perceber as linhas mestras de um ‘novo’ regime que, em finais do século XX, começa a se organizar em torno da noção de direitos sexuais, compreendidos

como parte dos direitos humanos. Tais linhas emergem mais claramente no pós-Segunda Guerra, quando, sob a ação de diferentes processos sociais, a racionalidade, a moralidade e as concepções políticas que sustentavam o regime anterior começam a ser questionadas (CARRARA, 2015, p. 329).

Desde a década de 1960, portanto, os chamados “direitos sexuais” e/ou “direitos reprodutivos” vêm sendo entendidos também como direitos humanos e, desse modo, inserem-se no chamado novo regime secular do sexo: o dispositivo dos direitos humanos. Tal emergência ocorre porque a preocupação dos Estados-nação desloca-se da demografia para “a promoção do bem-estar individual e coletivo através do bom uso dos prazeres” (CARRARA, 2015, p. 329). A sexualidade, nesse sentido, deixa de ligar-se ao imperativo social da reprodução ligada às teorias biológicas e demográficas. Ela passa a ser vista como um direito humano e, assim, incentivada como realização pessoal e como sinal de bem-estar. Ora, mas quais seriam as outras implicações dessa mudança de foco no governo dos corpos? Além da promoção da cidadania e do acesso a ela para mulheres e para a população LGBTQIA+ no geral, há aqui mudanças discursivas para as quais precisamos ficar atentos. Para Carrara (2015), é imporante o deslocamento de um governo de corpos focados na *carne* para uma racionalidade diversa, acompanhada de uma também diversa regulação moral.

Se para o dispositivo da sexualidade a obrigação moral está relacionada à “raça” ou à “nação” em termos reprodutivos, no dispositivo dos direitos humanos a obrigação moral relaciona-se com a promoção de uma sexualidade considerada sadia e baseada no consentimento. Desse modo, “o exercício da sexualidade desloca-se em relação à lógica das obrigações conjugais ou cívicas, para ancorar-se na busca da realização pessoal, da felicidade, da saúde ou do bem-estar” (CARRARA, 2015, p. 330). Como aponta Foucault (2014b), os discursos médicos e biológicos foram centrais para a instituição e naturalização da sexualidade – e, portanto, da norma. Para Carrara (2015), a partir de 1960 são os saberes sociojurídicos (como o Direito e a Antropologia) que passam a sustentar a nova forma de governo na qual se ancora o dispositivo dos direitos humanos. São notáveis, nesse sentido, as ampliações de direitos das populações femininas e LGBTQIA+ que ocorrem a partir de retóricas jurídicas e/ou de discursos científicos advindos não da biologia, mas das ciências sociais.

O terceiro processo da cidadanização é, conforme argumentado anteriormente, o de responsabilização e, com ele, tais populações passam a ser responsabilizadas por seus prazeres. Assim, como uma nova geografia do desejo, “desenha-se uma nova geografia do mal e do perigo sexual” (CARRARA, 2015, p. 332). Em vez da histerização do corpo da mulher, da pedagogização do sexo da criança, da socialização

das condutas de procriação e da psiquiatrização do prazer perverso, o dispositivo dos direitos humanos tem novos focos estratégicos, quais sejam:

(i) para os que, por não reconhecerem seus próprios desejos, ou por alguma outra razão orgânica ou psíquica, não conseguem extrair do sexo um prazer considerado satisfatório; (ii) para os que não teriam autocontrole suficiente em face do próprio desejo sexual, colocando a integridade de si e de outros em risco; (iii) os que, segundo os novos critérios, sentiriam desejos indesejáveis, ou seja, aqueles cujo interesse sexual se volta para sujeitos cujo pleno consentimento não se pode assegurar (CARARRA, 2015, p. 332).

As demandas de diversos movimentos sociais pela ampliação de seus direitos foram, portanto, atendidas a partir dessa nova lógica de governmentamento. Direitos sexuais e/ou reprodutivos, por exemplo, foram ampliados em escala internacional. Ainda assim, algumas formas de relacionar-se com o próprio corpo, com o próprio desejo e com os corpos dos outros passaram a ser investimento específico de discursos que visam a (re)conduzir suas condutas. Os discursos médicos e biológicos não desaparecem de cena nesse contexto. Pelo contrário, parte deles também ultrapassa o imperativo da reprodução, ao passo que parte dele entra em tensão e choque com a nova racionalidade que surge. Pensemos no caso do casamento homossexual, hoje permitido em diversos países. Não é estimulada e permitida aí uma forma específica de constituir a felicidade individual? Ela não está, ademais, inscrita numa tradição cristã e focada na cisheterossexualidade? No caso das políticas públicas de prevenção ao HIV/Aids, conquistadas a partir da luta dos mesmos movimentos sociais, não se desenha uma nova geografia de prazeres e práticas corporais “saudáveis” e “responsáveis” em oposição àquelas “nocivas” e “irresponsáveis”? É possível perceber essa ampliação da cidadania relacionada ao gênero e à sexualidade na área educacional?

3 ALGUNS ELEMENTOS DO CENÁRIO BRASILEIRO

Pensando no contexto das políticas públicas de Educação, a partir de qual momento poderíamos localizar uma expansão das políticas destinadas à promoção do gênero e da sexualidade como direitos humanos no caso brasileiro? Ou seja, a partir de qual momento poderíamos compreender a emergência do dispositivo dos direitos humanos nas políticas públicas educacionais? Para Tássio Acosta e Sílvio Gallo (2020), o Brasil passa por uma mudança na forma de governar os corpos a partir da redemocratização, tendo a Constituição Federal de 1988 como proposta jurídica marcante – sobretudo pois nela a prevalência dos direitos humanos se torna presente. Nesse período, “construiu-se uma governamentalidade democrática, que operou através da afirmação da cidadania e da subjetivação dos cidadãos como sujeitos

de direitos, de modo a construir as bases de uma sociedade que pudesse sustentar-se na prática da democracia” (ACOSTA; GALLO, 2020, p. 9).

No que diz respeito às políticas educacionais, de modo mais específico, “é somente na década de 80 que a escola se apresenta como uma das instâncias sociais que mais abriu espaço para as discussões sobre a sexualidade, com publicações de alguns/algumas autores/as sobre a temática como formas de transformações sociais” (RIZZA; RIBEIRO, 2017, p. 55). A emergência de tal temática está, segundo Juliana Rizza e Paula Ribeiro, baseada no combate à gravidez na adolescência e no combate às chamadas ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), sendo que “a instituição escolar passa a ser responsável por fazer com que os sujeitos fossem autodisciplinados, ou seja, não foram apenas o controle do número de nascimentos e as práticas de prevenção adotadas” (idem, p. 56). Salientamos, portanto, que a promoção dos direitos humanos relacionados ao gênero e à sexualidade na escola estão ligados com a responsabilização. Tal responsabilização não se trata, no entanto, de um movimento homogêneo, e sim de um movimento disputado por meio de uma série de discursos que buscam definir o que é e o que não é legítimo na juventude, na escola, na sexualidade, nos projetos de vida e afins. A partir do exemplo acima, portanto, a emergência do dispositivo dos direitos humanos estimularia uma série de condutas relacionadas ao bem-estar no uso dos prazeres a partir da década de 1980.

Inicialmente, foram tímidas as menções ao gênero e à sexualidade nas políticas públicas educacionais. Analisando a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, de 1997), os Planos Nacionais de Educação e as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, Rizza e Ribeiro sugerem que o foco era sobretudo na promoção da diversidade. Carlos Skilar e Silvia Duschatzky (2001) pontuam que a inserção da palavra “diversidade” em políticas educacionais é frequentemente feita de modo a manter o *status quo* e de modo a promover uma suposta tolerância. Segundo eles,

[...] se trata [a diversidade], em certas ocasiões, de palavras suaves, de eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001, p. 119).

Com exceção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que em 1997 trazem um eixo transversal relacionado à educação sexual, a proposição da diversidade nas políticas públicas educacionais é uma constante (RIZZA; RIBEIRO, 2017). Ela é utilizada, nesse sentido, para substituir termos como “gênero”, “sexualidade” e “identidade de gênero” e manter um multiculturalismo conservador (SKLIAR, DUSCHATZKY, 2001), no qual a tolerância é valorizada em detrimento da diferença. Tal substituição por

vezes auxilia na manutenção das normas de gênero e sexualidade que atravessam o espaço escolar e as políticas públicas educacionais, contribuindo para o fortalecimento da heteronormatividade ao diferenciar os ditos “normais” dos ditos “diferentes” (SEFFNER, 2013, 2014).

Seria esse ainda o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se formulou no contexto do golpe de 2016 (ACOSTA; GALLO, 2020). Nela, as menções ao combate à discriminação relacionada ao gênero e à sexualidade são sumariamente excluídas e substituídas pelo fortalecimento da diversidade (RIZZA; RIBEIRO, 2017); ou então de uma exclusão sem substituição, como ocorreu em grande parte do documento que diz respeito à disciplina de História (BARZOTTO, 2017). Apesar, no entanto, de tal inserção ser limitada, ela também é um exemplo da promoção da cidadania, uma vez que a partir dela são representados diversos grupos, assim como são pensadas outras políticas federais direcionadas a eles. Além disso, a partir dos PCNs, as abordagens relacionadas ao gênero e à sexualidade vão além “de abordagens de cunho terapêutico, psicológico ou higienista apenas” (RIZZA; RIBEIRO, 2017, p. 60). Fortalecem-se, assim, a inserção dos saberes sócio-jurídicos nesse contexto, que disputam significados nessas políticas com o saber médico-biológico, característica da emergência do dispositivo dos direitos humanos (CARRARA, 2015).

Em nível federal, podemos ainda citar políticas e/ou ações jurídicas que representam a ampliação dos chamados direitos sexuais e/ou reprodutivos que tiveram impacto especial na escola. No Programa Nacional de Direitos Humanos – 3, por exemplo, o objetivo estratégico 1 propõe a “inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras”, promovendo “o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática” (BRASIL, 2010, p. 155).

No caminho da ampliação da cidadania, é marcante também o Programa Brasil sem Homofobia (2004), dedicado “ao combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual”, conforme afirma seu subtítulo (2004, p. 1). Com ele, intensificam-se as políticas voltadas para a valorização da diferença e dos direitos sexuais que também incidem nas políticas públicas educacionais. É o exemplo do Decreto nº 8.727/16, sancionado pela ex-presidenta Dilma Rousseff, que “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2016, ementa da lei).

Em termos gerais, portanto, observam-se novas formas de operar com o governo dos corpos, que não está mais exclusivamente ligada às categorias descritas por Michel Foucault (2014a).

As determinações acima citadas permitem uma capilarização de novos discursos sobre o sexo nas políticas educacionais, na medida em que afetam diretamente o cotidiano escolar, seja no combate à chamada LGBTfobia ou seja no reconhecimento do nome social de pessoas travestis e transexuais. O emblemático caso do Projeto Escola sem Homofobia (chamado de Kit-Gay), vetado pelo governo federal em 2011, é um exemplo dessa capilarização na escola. Advindo da necessidade de formar professores e professoras operacionalizados com conceitos de gênero, sexualidade e identidade de gênero, o projeto trazia materiais e discussões que preparassem docentes para o combate à LGBTfobia e à valorização da diferença. Finalmente, em 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que a Lei 1.516/2016 do município de Nova Gama (GO) seria considerada inconstitucional. Ela, que proibia a veiculação de informações consideradas “ideologia de gênero”, tinha como objetivo frear o processo de cidadanização em andamento. Sua declaração de inconstitucionalidade cria um precedente jurídico para todo o país, de modo que leis não podem mais proibir o que os movimentos conservadores chamam de “ideologia de gênero”.

Em meio aos avanços realizados no sentido da ampliação da cidadania ligada aos direitos sexuais e reprodutivos, erigiu-se também um amplo movimento chamado aqui de antigênero. Aqueles e aquelas que dele participam utilizam ou são influenciados pelo sintagma “ideologia de gênero”, projetado pela Santa Sé para combater uma agenda contrária àquela do Vaticano (JUNQUEIRA, 2018), alegando estar combatendo a “cultura da morte” (VAGGIONE, 2020). Tal sintagma utiliza-se de pânicos morais para desenvolver-se e, com isso, fazer avançar a agenda cristã nas políticas públicas. Sendo assim, trata-se de:

[...] um poderoso slogan, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas (JUNQUEIRA, 2016, p. 230).

Tendo o meio jurídico como principal arena de disputa, tal movimento antigênero é peça central na composição do atual neoconservadorismo (VAGGIONE *et al.*, 2020). Com ele, os neoconservadores ultrapassam a agenda econômica, na medida em que o movimento “defende as tradições morais, mas o faz de modo a instrumentalizá-las na disputa política” (BIROLI, 2020, p. 149). Para Juan Vaggione (2020, p. 58), tais composições são:

[...] em grande medida, reativas às mudanças na ética e na legalidade sexual, isto é, à (des)ordem sexual que se inscreve a partir do direito. Não se trata exatamente de

reações às transformações nas práticas sexuais e reprodutivas, já que estas sempre foram diversas e complexas, mas principalmente de reações ao reordenamento simbólico dessas práticas, às mudanças na hierarquia sexual, para as quais o direito é [...] uma arena central (p. 58).

Em termos globais, estudiosos e estudiosas já argumentaram que as disputas em torno da (re) definição das práticas e das hierarquias sexuais têm alcançado sucesso na medida em que unem o neoconservadorismo com o neoliberalismo. Partindo da argumentação foucaultiana, Wendy Brown (2019) sustenta que a aliança estratégica entre as duas racionalidades busca criar um novo tipo de sujeito, o sujeito-empendedor. Nesse caminho, busca criar mecanismos de governo que criem sujeitos empreendedores de si em detrimento de cidadãos cuja racionalidade seja marcada pela prática democrática (BROWN, 2015). Por conta disso, essa união tem “servido para legitimar alternativas e lideranças autoritárias em tempos de antipolítica” (BIROLI, 2020, p. 137), uma vez que a erosão dos pilares democráticos é vista como necessária para o avanço da racionalidade neoliberal.

Sendo essencial para a aliança entre neoconservadorismo e neoliberalismo, o movimento antigênero engendra-se no fortalecimento de uma forma de governo marcada pela formação de um sujeito específico: além de empreendedor de si, os indivíduos cuja criação é esperada são marcados pelos valores familiares cristãos. Tal formação, conforme argumenta Flavia Biroli (2020, p. 151), ocorre pois:

A moralidade sexual conservadora, que define a família pelo objetivo da reprodução biológica – restringindo-a a arranjos heterossexuais –, é, assim, acompanhada do requisito da ‘funcionalidade’. Em um contexto de desregulamentação e privatização, a máxima ‘cada um cuida de si’ amplia a responsabilidade das famílias como unidades privadas.

O núcleo considerado básico para as sociedades é, portanto, a família (cis-heterossexual), que é a responsável pelo sucesso (ou falha) dos empreendedores de si que cria. Trata-se, portanto, da legitimação do direito privado em detrimento do público. Nesse sentido, o núcleo familiar é responsabilizado – pelos cuidados em saúde, pela educação dos filhos, pela segurança, pela formação de um pecúlio de previdência, pela atenção dada aos idosos e portadores de agravos de saúde ou deficiências etc. – na medida em que o poder estatal é desresponsabilizado pelos sujeitos que habitam o seu território. Em resumo,

Sendo a empresa a forma celular que forma o sujeito-empendedor no contexto da neoliberalização e a família a forma celular que o moraliza, a constituição do sujeito-empendedor está relacionada às duas formas celulares. Assim, a moral familiar pregada pelos moralistas ultraconservadores estaria alinhada com a moral empreendedora pregada pela racionalidade neoliberal (BARZOTTO, SEFFNER, 2020, p. 162).

No que diz respeito ao campo educacional brasileiro, o movimento contrário à ampliação dos direitos sexuais e reprodutivos na escola aliou-se a outra iniciativa conservadora, o Movimento Escola sem Partido (PENNA, 2016). Essa aliança, de acordo com a argumentação de Luis Miguel (2016), coloca o direito privado acima do público, na medida em que defende que o direito dos pais em escolherem o que os filhos e filhas devem aprender na escola ou fora dela seria superior ao direito à educação democrática dos filhos. Nesse contexto, seria tentador afirmar que a união entre neoconservadorismo e neoliberalismo – e, portanto, do movimento antigênero – emerge de modo a combater o fortalecimento do dispositivo dos direitos humanos aqui discutido, uma vez que a cidadanização que ocorre nele seria supostamente contrária aos ideais cristãos. Parece-nos, no entanto, que essa afirmação seria apressada. Em vez dela, gostaríamos de sugerir que o movimento antigênero não é uma reação à ampliação direta do dispositivo dos direitos humanos, mas sim uma das formas através das quais as tecnologias do dispositivo são exercidas e a partir das quais seus discursos são capilarizados.

Isso não significa que o atual movimento antigênero não seja contrário às iniciativas que visam a ampliar o debate acerca de direitos sexuais e reprodutivos em todas as esferas da sociedade, como na escola. Bastaria olhar para governos eleitos com a plataforma neoconservadora, como o de Jair Bolsonaro e o de Viktor Orban, para ver que suas ações buscam combater o que chamam de “ideologia de gênero”. O que importa-nos, no entanto, é a forma pelas quais esse combate acontece e quais as argumentações por eles utilizadas. A proposição de Kamila Lockmann (2020) é importante para nosso argumento. A autora sugere que, entre a década de 1980 até 2016, tínhamos no Brasil uma governamentalidade neoliberal democrática, na qual a inclusão foi vista “como imperativo de Estado, garantindo direitos aos cidadãos, mas ao mesmo tempo produzindo desigualdades e, portanto, posicionando os sujeitos em processos de in/exclusão” (LOCKMANN, 2020, p. 71). Seria esse o contexto no qual ampliaram-se direitos sexuais e reprodutivos que discutimos no tópico anterior, que buscavam aumentar o governo sobre os corpos e sobre as condutas sexuais. Ocorre que, de acordo com a argumentação da autora, emergiu na década de 2010 também uma governamentalidade neoliberal conservadora, resultado da união entre forças neoconservadoras e neoliberais. Tal governamentalidade, para Lockmann (2020, p. 71):

[...] mantém como princípio a inclusão de certos grupos da população, mas não de todos. A intolerância religiosa, a imposição de um modelo de família, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade e, até mesmo, projetos de lei como educação domiciliar demonstram essa nova face da exclusão, que reaparece e se reconfigura no cenário contemporâneo, como uma estratégia de governo direcionada a determinados grupos.

A partir de uma linguagem jurídica, portanto, legitima-se também o direito à exclusão, que é fortalecido pela perspectiva de uma sociedade na qual a responsabilidade recai sobre sujeitos individuais e/ou núcleos familiares em detrimento do Estado. Desse modo,

Não se trata de produzir a morte, tampouco de cuidar da vida. Ao maximizar a responsabilidade individual de cada um consigo mesmo, essa forma de governmentação, simplesmente, deixa-os viver, fazendo-os assumir, por eles mesmos, os riscos da sua existência, que nada mais são do que resultado de escolhas individuais. Ao fim e ao cabo, as práticas de exclusão, que vemos aparecer nesse contexto contemporâneo, nada mais são do que a materialização da extrema individualização dos sujeitos (LOCKMANN, 2020, p. 73).

Tal direito à exclusão, que coexiste com o direito à inclusão, baseia-se na mesma retórica: a do dispositivo dos direitos humanos. O significado de “Direitos Humanos”, no entanto, não é o mesmo trazidos por movimentos identitários e pós-identitários, como os movimentos feministas, LGBTs e negros. Nos movimentos advindos da união entre neoconservadorismo e neoliberalismo, catalisados pelo combate à chamada “ideologia de gênero”, propõe-se uma releitura dos direitos humanos (KALIL, 2020), na qual os direitos da família (e de seus chefes, preferencialmente do sexo masculino) são colocados como superiores a outros, como o direito a não discriminação.

De acordo com o que argumentam Vaggione *et al.* (2020, p. 31), por exemplo, aqueles e aquelas envolvidos no movimento neoconservador fazem uma grande defesa “dos direitos humanos de pais, de nascituros ou de crianças e adolescentes como principais argumentos a favor da vida, contra as agendas feministas e LGBTQI”. Seria o caso do processo chamado de “cidadanização do feto”, no qual, “por meio de distintas táticas legais, busca-se, [...] ampliar o reconhecimento formal do embrião como pessoa humana” (VAGGIONE, 2020, p. 70). A sobreposição do direito privado dos pais em detrimento do direito público à educação dos filhos, como descrito por Miguel (2016), seria outro exemplo. Argumenta-se em nome dos direitos humanos e inalienáveis dos pais – e de sua liberdade religiosa e de expressão – para tanto. Em ambos os casos, a centralidade das enunciações liga-se aos direitos humanos e inerentes daqueles que são supostamente defendidos pelos neoconservadores. Nos casos em que envolve-se o aborto, apela-se para o direito inalienável à vida do feto – mesmo em detrimento do direito da mãe. Do mesmo modo, em casos em que busca-se combater a LGBTfobia, recorre-se ao direito humano à liberdade religiosa e à liberdade de expressão para fazer avançar a agenda neoconservadora antigênero. Desse modo,

A temporalidade das disputas em torno do conceito de gênero está diretamente relacionada a diferentes moralidades – mobilizadas por atores diversos e, em alguns casos, até antagônicos – no que se refere às desigualdades entre mulheres e homens e

ao controle da sexualidade. **Está também relacionada ao processo de ressignificação da agenda de direitos humanos e da própria noção de cidadania**, em um período de consolidação das democracias liberais em diversas partes do mundo (VAGGIONE *et al.*, 2020, p. 16 – grifo nosso).

Parece-nos, portanto, que o movimento antigênero não enfraquece e/ou combate o dispositivo dos direitos humanos. Em vez disso, ele faz parte de tal dispositivo, utilizando-se de seus enunciados e discursos para fortalecer-se e torcendo-os de acordo com seus interesses, em favor da instituição que consideram central no ordenamento social e jurídico, a saber, a família, sempre pensada segundo o modelo católico, ocidental, heterossexual, branco, de classe média e urbano. Desse modo, a aliança entre racionalidade neoliberal e neoconservadorismo inscreve-se também em uma nova política sexual, ou seja, de uma nova forma de governo secular de corpos. Seria um erro, assim, assumir que eles estariam apenas (re)afirmando estruturas sexuais anteriores (PATERNOTTE; KUHAR, 2017). Fortalecido a partir da união estratégica entre neoconservadorismo e neoliberalismo, portanto, o movimento antigênero utiliza da retórica tornada possível a partir do dispositivo dos direitos humanos. Nesse sentido, ele (re)mapeia o que considera próprio e impróprio nas práticas sexuais seculares, criando novos espaços considerados legítimos, da mesma forma que avança no sentido de manter a responsabilização característica da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). A escola, alvo principal dos grupos conservadores que compõem tal união, torna-se, portanto, alvo dessa disputa, na busca de (re)definir os sentidos relacionados aos direitos humanos, assim como de estimular formas específicas de governo ligados à família e à responsabilização.

4 ALGUMAS CENAS QUE FAZEM PENSAR

Um pouco à guisa de conclusão da linha de raciocínio que adotamos ao longo do artigo, trazemos agora, ao final, as cenas que assistimos e vivenciamos na cultura escolar, em projeto que estamos envolvidos desde muito tempo, que realiza a etnografia de cenas da cultura escolar em questões de gênero e sexualidade, em meio a disputas entre as culturas juvenis. As cenas foram coletadas entre 2016 e 2019, sendo todas anteriores à emergência da Covid-19, e quando as atividades escolares se desenvolviam completamente em regime presencial. Foram tais cenas que nos alertaram para as conexões e disputas entre os dois dispositivos na cultura escolar. A partir daí buscamos aprofundar nossos conhecimentos no tema, e daqui para diante é uma direção de investigação que se agregou em nosso trabalho de pesquisa no campo da etnografia de cenas da cultura escolar.

Todas as cenas foram anotadas em diário de campo, nomes de escolas ou de indivíduos foram alterados, de modo a preservar o anonimato. As escolas objeto de nossa etnografia são escolas públicas, estaduais ou municipais, de diferentes municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre. Conforme já discutimos em artigos anteriores, especialmente em (SEFFNER, 2012), e (SEFFNER, BARZOTTO, 2021), viemos aperfeiçoando a etnografia de cenas da cultura escolar. Após acordo prévio com determinadas escolas públicas, indicamos uma data e turno, e permanecemos na escola todo o período. Isso comporta observar o momento de entrada na escola – quais alunos e alunas chegam mais cedo, quem vem acompanhado pelos familiares, quem chega caminhando ou utilizando bicicleta ou outro veículo, se há locais de convívio nas proximidades onde os estudantes aguardam antes da entrada na escola – e o momento de saída – quem é buscado por familiares, quais grupos se formam e saem caminhando juntos, quem permanece nas imediações da escola conversando. No território escolar, observamos com atenção o momento de recreio e circulamos, por vezes estabelecendo diálogo com grupos de alunos e alunas. O trabalho específico observando recreios escolares já originou um livro (SEFFNER, 2022), em escola onde estabelecemos uma presença regular no recreio, em que os alunos nos buscavam para espontaneamente conversar. A escola escolhida para esse trabalho do recreio opera com a modalidade do que chamam de recreio estendido: a cada semana, um dia é escolhido, em forma de rodízio, para que o recreio dure meia hora, e um grupo de alunos e alunas é escolhido para providenciar a música que pode ser escutada pelo sistema de som da escola, e, por vezes, o grupo escolhido faz alguma apresentação cultural, em geral curtos esquetes teatrais, ou então curtas falas.

As cenas abaixo foram vivenciadas dentro de sala de aula, mais especificamente, aulas de História, formação dos autores deste artigo. A observação das aulas é feita sentando-se no fundo da sala, após apresentação aos estudantes, e observando todo o período da aula. Em eventuais trabalhos em grupo, circulamos na sala para conhecer melhor como o debate se desenrola. Praticamente não fazemos intervenções na condução da aula, apenas em resposta a algumas indagações pontuais de alunos e alunas. As cenas anotadas são descritas com maior riqueza de detalhes após a aula, e arquivadas por tópicos. As situações que mais nos interessam dizem respeito a negociações em questões de gênero e sexualidade, negociações entre jovens de diferentes culturas juvenis, argumentações e compreensões em torno de aprendizagens significativas em Ensino de História e relatos de violência ou conflitualidades. Enfatizamos que as cenas abaixo não devem ser lidas como mera ilustração, ou comprovação, do que acima argumentamos. Em verdade, elas foram os fatores disparadores da reflexão apresentada acima. Optamos por encerrar o artigo com elas, pois corresponde ao processo que estamos vivendo nesse tema, ou seja, estimulados a seguir adiante nas reflexões postas aqui, buscando outras cenas em diálogo

com essa superfície de tensões entre o que estamos denominando de governo via desejos e governo via valores.

Cena 1

Escola de Ensino Médio, observando uma classe de alunos e alunas, no turno da manhã, em aula de História, classe com cerca de 30 estudantes. Em dado momento, uma professora do corpo diretivo da escola ingressa na sala, pede licença à professora regente e se dirige aos alunos. Ela diz que tem havido reclamações de alunas, e de pais e mães de alunas, em relação aos modos grosseiros, e um tanto brutos, com que os meninos por vezes tratam as meninas. Isso ocorre especialmente nas aulas de Educação Física, na hora do recreio e nos momentos de entrada e saída do turno escolar. Em certo momento, ela argumenta que “sabemos que muitas vezes não são vocês, são os hormônios de vocês, que estão em ebulição nesta idade, e que produzem essas manifestações um tanto agressivas, saindo do bom comportamento que deve existir entre meninos e meninas”. Pede então que os meninos sejam mais educados, e pede que as meninas evitem fazer provocações aos meninos. Ninguém na classe comenta nada, há um silêncio que tanto pode ser de anuência ao pedido da professora, como de indiferença. A professora se retira. Assim que ela se retira, a professora regente de História retoma a aula, encaminhando um trabalho em grupos de quatro alunos. Percorremos a sala, verificando o andamento da atividade, que consiste em interpretar gravuras. Flagramos alguns comentários acerca do que a professora do corpo diretivo falou. **Uma menina, muito falante, diz a outros dois meninos em seu grupo, que eles devem respeitar as meninas – por vezes ela utiliza a expressão “as minas” – porque as mulheres têm direitos iguais aos homens, algo que foi estudado na aula de Sociologia, segundo ela.** Um dos meninos retruca, de modo bem-humorado, mas um tanto provocador, dizendo que “**agora todo mundo tem direitos, os gayzinhos aqui do colégio também têm direitos**”. Em outro grupo, um tanto provocados pela nossa presença observando a atividade, as alunas largam o que deveria ser feito e ficam comentando sobre seus gostos. Uma das meninas diz que “eu gosto de colocar perfume, de usar brincos, a minha mãe deixa, a professora criticou esses dias dizendo que eu tinha colocado muito perfume, mas eu gosto disso, e não tem nada que possa proibir, eu tenho direito de ser assim”. Nas duas situações, os argumentos acionados pelos alunos e alunas não estiveram relacionados ao discurso dos hormônios em ação, mas utilizaram elementos do discurso dos direitos e da liberdade de expressão pessoal, de mescla com certa demonstração da capacidade de agência das meninas.

Cena 2

Escola de Ensino Fundamental, turno da tarde, turma de nono ano, grande número de estudantes, ocupando todas as cadeiras da sala, que é um tanto apertada. É uma tarde quente, a professora de História entregou a cada estudante uma folha com atividades de leitura e interpretação de excertos de documentos históricos, algo que nos pareceu bastante trabalhoso de ser feito. A turma um pouco está quieta, pois tem que concluir a tarefa até o final do período, um pouco se agita por conta do calor e da dificuldade da tarefa. A certa altura, um menino, que se destaca dos demais por ter modos um tanto afeminados, dá uns gritos, em voz alta, demonstrando a mescla de dificuldade e exaustão com a tarefa. **Outro menino reclama dos gritos, mandando-o parar. Duas meninas, que estão sentadas ao redor do menino que gritou, retrucam: “Ele pode gritar, ele é assim, é uma coisa dele”.** O menino que reclamou resmungou, o que gritou dá mais um grito, e tudo se aquieta, e segue a feitura da tarefa escolar. Interpretamos essa afirmação “é uma coisa dele, ele é assim” como remetendo a algo da ordem do biológico, por ser um menino com alguns atributos identificados com o campo do feminino. Ao término da aula, o menino que gritou se integra ao grupo das meninas, e com elas sai para o intervalo do recreio. Dois meninos saem de braços com duas meninas, ao modo de namorados, e os demais meninos saem em grupo todos juntos, as demais meninas saem dispersas ou em duplas.

Cena 3

Escola de Ensino Médio, turno noturno, classe com doze estudantes trabalhadores, sala espaçosa, turma dispersa pela sala. Verifica-se que a idade média é acima da adequação idade-série, com alguns alunos e alunas tendo mais de 18 anos. Um aluno está prestando serviço militar e usa uniforme. A aula de História versa sobre legislação de casamento do período da República na Roma Antiga. A professora destaca alguns dos direitos da mulher, e enfatiza a possibilidade do divórcio. Imediatamente algumas meninas tomam a palavra, para falar dos direitos das mulheres, uma coisa antiga e, segundo elas, ainda não respeitada por todo mundo. Uma menina toma a palavra, e diz que, como todo mundo sabe, ela é lésbica, e ela namora uma menina de outra turma no mesmo turno noturno. **Ela diz que seus direitos como lésbica não são respeitados, são menos respeitados do que os direitos das outras meninas. A professora toma a palavra, e diz que os direitos de todas as minorias sexuais devem ser respeitados, igualmente.** Há uma concordância explícita da maioria dos estudantes, mas alguns permanecem quietos, sem que se possa saber se temos o silêncio da concordância ou da discordância que prefere não iniciar uma discussão, na qual teriam que argumentar. A menina lésbica retoma a palavra, e diz que ela não quer

nada demais, quer apenas ter os direitos e o respeito que os demais têm, e que ela trabalha, ganha o seu sustento, não depende de ninguém, ajuda na família dela, e paga impostos.

As três cenas que narramos acima constituem parte do acervo de cenas etnografadas da cultura escolar, trabalho de pesquisa já de longa duração, como salientamos. Foram cenas desse tipo que nos alertaram para o convívio, por vezes conflituoso, por vezes mais cordial, entre as argumentações em torno dos dois dispositivos apresentados e discutidos na primeira parte do artigo. De modo geral, o que verificamos a partir das cenas etnografadas é uma argumentação altamente coerente em torno de alguns típicos modelos sociais, que poderíamos chamar de o “bom menino gay”, o “menino gay comportado”, a “menina lésbica respeitosa”, a “menina lésbica estudiosa”, o “menino gay colaborativo”, a “menina lésbica responsável”. Tal conjunto de argumentações não elimina a presença, na cultura escolar, de argumentações que revelam de modo explicativo elementos do campo da Biologia, tanto para explicar comportamentos das minorias em geral agrupadas na sigla LGBTQIA+, como também comportamentos típicos de meninos – como a desatenção, a falta de material escolar, a letra feia, a ausência de capricho nos trabalhos escolares – ou de meninas – o esforço e a dedicação, a preocupação em bem cumprir as tarefas designadas, o cuidado com o material escolar. A cultura escolar reflete as tensões sociais existentes, mas as articula de modos muito originais, próprios do percurso da escolarização.

Há, nessas falas, constantes trocas, embates e tensões entre racionalidades específicas de determinados discursos e saberes, oriundas de momentos históricos diferentes, mas todas atuantes na cena contemporânea. Pode-se perceber, por um lado, o uso recorrente de afirmações biológicas ou biologizantes; e, por outro lado, o domínio de uma retórica majoritariamente jurídica em relação aos direitos. Trata-se, então, da uma coexistência de lógicas advindas do dispositivo da sexualidade e do dispositivo dos direitos humanos. A cultura escolar, nesse sentido, é atravessada e constituída por tais racionalidades. Os estudantes e as estudantes que nela estudam as tomam – em diferentes medidas – como verdades para si e pautam suas ações a partir delas, encaminhando demandas ou produzindo explicações para situações específicas. A partir disso, as culturas juvenis vão sendo alteradas – e vão se alterando – pelas formas de governmentação de corpos já debatidas, (re)desenhando práticas e discursos no ambiente escolar frente às questões de gênero e sexualidade.

5 (ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da profusão de discursos e de legislação sobre Direitos Humanos no Brasil, neste artigo tivemos como objetivo aproximar o debate sobre a emergência do dispositivo dos direitos humanos, em

tensão e conexões com o dispositivo da sexualidade, aos debates relacionados à inclusão de temáticas e de questões de gênero, sexualidade e diversidade na cultura escolar.

O dispositivo dos direitos humanos, conforme proposto por Sérgio Carrara (2015), emergiu após o final da Segunda Guerra Mundial e vem ganhando força na arena política e cultural desde então. No contexto brasileiro, tal dispositivo ganha corpo nas políticas públicas e na cultura política a partir da Constituição Federal de 1988. Ele surge em coexistência com o dispositivo da sexualidade, teorizado por Michel Foucault, e (re)desenha ações, expectativas e formas de governo em relação aos corpos sexuados. No artigo, tomamos em particular os corpos jovens na cultura escolar, e verificamos a emergência dos saberes jurídicos e antropológicos, bem como o estímulo a práticas relacionadas ao gênero e à sexualidade que enfatizam o bem-estar corporal e uma relação considerada sadia com o próprio corpo. Com isso, são constantemente (re)esquadrinhadas definições sobre o que é correto ou errado, adequado ou não adequado, ou sobre o que é sadio e o que é doentio e passível de intervenção e possível correção.

De modo a aproximar tal debate do cenário educacional brasileiro, relacionamos os conteúdos acima com recentes publicações que problematizam a inserção das questões de gênero e sexualidade nas políticas públicas brasileiras. Argumentamos que, a partir da noção de cidadanização, a retórica dos direitos humanos proliferou-se nos documentos oficiais e, ao fazê-lo, alterou noções e concepções sobre o governo de corpos. Debates também, enfim, a proliferação de discursos relacionados ao dispositivo dos direitos humanos na escola. A partir de cenas escolares etnografadas, enfatizamos as tensões e constantes negociações entre racionalidades advindas do dispositivo da sexualidade e do dispositivo dos direitos humanos no espaço da escola.

Apesar do investimento realizado aqui, a análise em relação à proliferação de tal dispositivo no cenário educacional ainda é insuficiente. Sinalizamos, por exemplo, a necessidade de compreender quais são as novas formas de relação com o próprio corpo e com o corpo do outro estimuladas ou desestimuladas por tal racionalidade. Nesse sentido, são necessários maiores investimentos teóricos e empíricos em textos de políticas educacionais, bem como de mais análises sobre a proliferação da retórica do dispositivo dos direitos humanos em escolas. Com tal agenda de pesquisa, que pretendemos trilhar, poderíamos compreender melhor o (re)desenho da geografia de prazeres, corpos e práticas sexuais e de gênero na educação brasileira contemporânea. Seguimos apostando nas conexões entre o governo via desejos e o governo via valores, os dois, de modos diferentes, enraizados e capilarizados na cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Tássio; GALLO, Sílvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. **Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 45, p. 1-28, 2020. Disponível em: [/https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43607](https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43607). Acesso em: 28 jul. 2021.

BARZOTTO, Carlos E. **Distopia à Brasileira**: a (re)produção do discurso antigênero no contexto das políticas públicas educacionais de municípios do Rio Grande do Sul (2014-2019). 2020. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

BARZOTTO, Carlos E.; SEFFNER, Fernando. Escola sem Partido e Sem Gênero: redefinição das fronteiras público e privado na Educação. **Revista da FAEBBA**, Salvador, vol. 29, n. 58, p. 150-167, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/9043>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BIROLI, Flávia. Gênero, "valores familiares" e democracia. *In*: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan M.; MACHADO, Maria das D. C. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020, pp. 135-188.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** – revisada. Brasil: SDH/PR, 2010.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos**: neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

BROWN, Wendy. **In the ruins of neoliberalism**: the rise of antidemocratic politics in the West. New York: Columbia University Press, 2019.

CARRARA, Sérgio. Moralidades, Racionalidades e Políticas Sexuais no Brasil Contemporâneo. **Mana**, São Cristóvão, v. 21, n. 2, p. 323-345, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/6D5zmtb3VK98rjtWTQhq8Gg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos, autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAR, Maria R. de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 25, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16692>. Acesso em: 03 jun. 2021.

DAL’IGNA, Maria C.; MEYER, Dagmar E.; DORNELLES, Priscila G.; KLEIN, Carin. Gênero, sexualidade e biopolítica: processos da gestão da vida em políticas públicas contemporâneas de inclusão social. **Tempe, Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 27, n. 140, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4050>. Acesso em: 08 out. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, n. 18, v. 43, p. 449-502, set./dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

KALIL, Isabela. Políticas antiderechos en Brasil: neoliberalismo y neoconservadurismo en el gobierno de Bolsonaro. In: SANTANA, Ailynn T. (org.). **Derechos en riesgo en América Latina**: 11 estudios sobre grupos neoconservadores. Quito: Fundación Rosa Luxemburg, 2020, p. 35-54 (ebook).

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y saberes**, n. 52, pp. 67-75, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n52/0121-2494-pys-52-67.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

LOURO, Guacira Lopes L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no Parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 03 jun. 2021.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. The anti-gender movement in comparative perspective. *In*: KUHAR, Roman; PATERNOTTE, David (Orgs.). **Anti-Gender Campaigns in Europe: Mobilizing against Equality**. London: Rowman & Littlefield Internacional Ltd, 2017, p. 253-276 (ebook).

PENNA, Fernando. Programa ‘Escola sem Partido’: Uma ameaça à educação emancipadora. *In*: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 43-58.

RIOS, R. R. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 71-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832006000200004>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001, p. 119-138.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. Ponta Grossa, **Práxias Educativa**, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15010>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 1, pp. 145-159,

2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SEFFNER, Fernando. Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, vol. 27, n. 2, pp. 67-81, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27750>. Acesso em: 03 jun. 2021.

VAGGIONE, Juan M.; MACHADO, Maria das D. C.; BIROLI, Flávia. Introdução: matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. *In*: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan M.; MACHADO, Maria das D. C. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020, pp. 13-40.

VAGGIONE, Juan M. A restauração legal: o neoconservadorismo e o direito na América Latina. *In*: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan M.; MACHADO, Maria das D. C. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020, pp. 41-82.

VECCHIATTI, P. R. I. Mobilização judicial pelos direitos da diversidade sexual e de gênero no Brasil. *In*: GREEN, J. N. et al. (Orgs.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 449-470.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 49-85, 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira L. (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 35-82.