

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

MIGUEL GOMES FILHO

**O CUIDADO DE SI: PRÁTICAS DE LIBERDADES
NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÕES**

**CAMPO GRANDE – MS
2015**

Ficha Catalográfica

Gomes Filho, Miguel
G633c O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de
subjettivações / Miguel Gomes Filho; orientador, Antônio Carlos do
Nascimento Osório. – 2015.
167p.: il. + apêndices

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, Campo Grande, 2015

1. Cuidado de si. 2. Dispositivo de sexualidade. 3. Educação. 4.
Homossexualidade. 5. Subjetividade I. Osório, Antônio Carlos do
Nascimento. II. Título.

MIGUEL GOMES FILHO

**O CUIDADO DE SI: PRÁTICAS DE LIBERDADES
NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

**CAMPO GRANDE – MS
2015**

Miguel Gomes Filho

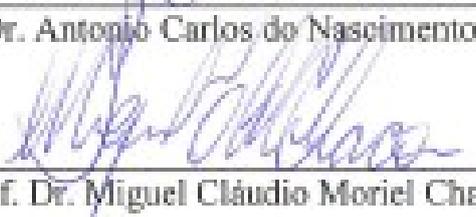
O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Doutor

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osorio

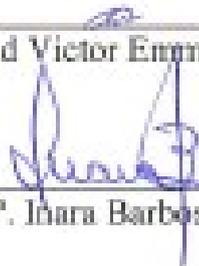


Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon



Prof. Dr. Soraia Napoleão Freitas

Prof. Dr. David Victor Emmanuel Tauro



Prof. Dr. Inara Barbosa Leao

Campo Grande - MS, 13 de março de 2015

*Aos meus pais Miguel Gomes (Miguel Gerônimo) e Maria de Luna Gomes (Dona Helena)
- **in memoriam**, que me concederam o dom da vida, em especial à minha mãe,
que me concedeu a possibilidade de trilhar o caminho do conhecimento.*

A meus grandes educadores:

*Guimarina Domingues da Silva, carinhosamente Guima - Professora Primária (1ª a 4ª série);
Padre Milton Munaro;
Dra. Clarice Cristina Benites;
Dr. Lúcio Packter;
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.*

AGRADECIMENTOS

Penso que o sentimento de gratidão deve nos acompanhar por toda a existência. Com ele, expressamos a forma como lidamos com nossas conquistas, a maneira como tratamos as pessoas que fizeram parte delas.

Minha gratidão ao *Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório*, orientador deste estudo, por seus constantes ensinamentos, desde o ano 2002, quando cursei a Pós-Graduação *Lato Sensu*. Suas aulas e o compartilhamento de conhecimento, acadêmicos ou vivenciais, advindos das funções que já exerceu na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul nos aproximaram, e ainda mais, a partir do momento em que aceitou ser meu orientador no mestrado. Quero, neste momento, manifestar o meu muito obrigado, por me acolher como discípulo, desde o ano 2002, posteriormente no GEIARF em 2004, dando-me condições de trilhar o caminho do conhecimento, possibilitando-me novas representações sobre minha vida (rompendo parte dos meus preconceitos), sobre os saberes e sobre o próprio mundo como um todo. Gratidão eterna!

Aos professores membros da banca examinadora:

Doutora *Inara Borbosa Leão*, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia - Curso de Mestrado - Ambos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que com sua maneira autêntica e interlocuções, que se expressam por um humor sutil, muito contribuiu para o meu amadurecimento pessoal e intelectual.

Ao Doutor *David Victor-Emmanuel Tauro*, professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, ex-professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelos seus ensinamentos e contribuições para o arremate final deste relatório de tese.

À Doutora *Alda Maria do Nascimento Osório*, professora do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelas inúmeras sugestões desde quando cursei a disciplina de Seminário de Pesquisa no Curso de Mestrado, que contribuíram sistematicamente para o meu amadurecimento acadêmico.

À Doutora *Soraia Napoleão Freitas*, professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que a convite de meu orientador aceitou prontamente em contribuir para o meu trabalho. Por sua demonstração de preocupação e cuidado, comigo e com o meu orientador, para que este relatório de tese tornasse de fato, um produto que valha a pena ser lido. Obrigado pelas inúmeras considerações e proposições.

Ao Doutor *Miguel Claudio Moriel Chacon*, professor da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (UNESP), que, também, a convite de meu orientador, aceitou prontamente contribuir com sugestões e bastante pedagógicas para a organização final deste relatório de tese. Obrigado por se manifestar sempre de forma gentil, disponível e acessível. Tais atitudes transpareceram leveza e consistência, mostrando sua sabedoria, humildade e simplicidade.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, especialmente à *Alda de Sousa Machado*, a toda a equipe gestora e demais integrantes da Escola Estadual Arlindo de Andrade Gomes, na qual exerço o cargo de diretor escolar, pelo acolhimento de sempre, pelo apoio, incentivo e cumplicidade em muitos momentos deste estudo.

Aos amigos *Airton Souza Dias*, *Júlia Maristela Caduri Hartmann* e *Maria Stela Lopes Bomfim*, por se disponibilizarem para as correções da língua portuguesa, possibilitando que o texto deste relatório adquirisse mais coerência e coesão.

Aos membros do Grupo de Estudos e Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF), pelas amizades construídas ao longo do tempo e pelas discussões que propiciaram maior aprofundamento do referencial, em especial à *Tatiana Calheiros Lapas Leão*, que foi além, e realizou a revisão geral das Normas da ABNT deste relatório.

À amiga *Márcia Regina Cassanho de Oliveira*, pelos laços afetivos que nos unem, nos fortalecem e nos ajudam a, cada vez mais, fazer da nossa amizade uma relação recíproca de complementação.

Às amigas *Eli Narciso Torres*, *Dirlene de Jesus Pereira* e *Alexandra Lopes da Costa*, pelas discussões aprofundadas sobre os pressupostos teóricos e metodológicos de Michel Foucault, que contribuíram para a versão final desta tese.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram comigo para que este projeto se tornasse realidade. Gratidão!

*Não me pergunte quem sou
e não me peça para permanecer o mesmo.*

MICHEL FOUCAULT

RESUMO

GOMES FILHO, Miguel. **O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações.** 2015. 167f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2015.

“O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações” é o título desta Tese, que tem, como objeto, a investigação dos discursos de verdade sobre a (homo)sexualidade e as relações com aqueles produzidos por homossexuais professores, a fim de verificar os modos pelos quais eles se constituem sujeitos de desejo. Este trabalho vincula-se ao Grupo de Estudos e Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucautianos (GEIARF) e à Linha de Pesquisa "Educação e Trabalho", do Programa de Pós-Graduação em educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Partindo do referencial teórico metodológico de Michel Foucault, procuramos explicitar as relações contidas entre os discursos sobre a (homo)sexualidade e os modos de subjetivação. Os participantes da pesquisa foram 10 homossexuais professores. Quanto aos objetivos, procuramos mostrar as condições de possibilidades da constituição da sexualidade como forma de manifestações de desejos, modos de vida e estética da existência, e, ainda, analisar o contraponto entre normalização e espaços de liberdades existentes nas práticas de si. Em busca de alcançá-los, procedemos ao estado da arte sobre as produções pertinentes à temática, na área da educação, subsidiado pelas análises das respostas abertas, de livre manifestação dos homossexuais professores participantes do estudo, considerando o conjunto desses subsídios como feixe de relações com os quais se buscou pontuar os discursos produzidos. Desse modo, o estudo realizado caracteriza-se como arqueogenealógico, com tratamento qualitativo dos dados. Destacamos as complexas relações entre os saberes e poderes, constituídas na tradição ocidental, por meio de uma reflexão crítica, na tentativa de compreender como o “preconceito naturalista” invadiu o campo das ciências culturais, impondo determinados juízos de valor, constituindo a noção de direitos do homem e a configuração dos Estados modernos. Compreendemos assim, os limites das práticas políticas pautadas pela afirmação de uma suposta identidade a ser reconhecida, universalizada, codificada e garantida pelos mecanismos de Estado. Defendemos a necessidade de uma “política de nós mesmos”, como condição de possibilidades da constituição de modos de vida resistentes à normalização nos espaços irreduzíveis da subjetividade, sob o imperativo do cuidado de si, exigindo uma transformação dos saberes. O estudo levou-nos à confirmação da tese de que, nas práticas de si, existem espaços de liberdades, escolhas de um tempo irreduzível do sujeito nas suas relações consigo mesmo, em que residem as condições de possibilidades para (re)criações de si a partir da resistência aos poderes normalizadores, característicos da sociedade disciplinar em crise.

Palavras-chave: Cuidado de Si; Dispositivo de sexualidade; Educação; Homossexualidade; Subjetividade.

ABSTRACT

GOMES FILHO, Miguel. **Care of the Self: Práticas of liberties in the subjectivation processes**, 2015. 167p. Thesis [Doctorate in Education] – Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2015.

"Care of the Self: Práticas of liberties in the subjectivation processes " is the title of this Thesis, which has, for its object, the investigation of the discourses on the truth about [homo]sexuality and the relations with discourses produced by homosexual teachers, with the intent of verifying the modes by which they constitute themselves as objects of desire. The work is part of the Group of Studies and Academic Investigations with Foucaultian References [GEIARF] in Education and Labor Research Group of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul. [UFMS]. Using the Foucaultian theoretical-methodological framework of reference an attempt was made to outline the relations contained in the discourses on [homo]sexuality and the modes of subjectivation. Ten homosexual professors were the participants of this study. As for the objectives, an attempt was made to depict the conditions of the possibilities of the constitution of sexuality as forms of the manifestations of desire, ways of life, and the esthetic of existence and, over and above, the analysis of the counterpoint between normalization and the spaces of freedom available to the practices of the self. With the aim of achieving these goals, research on the state of the art on the pertinent production to the theme in the area of education; these were subsidized by the analysis of open responses, free manifestations of the homosexual teachers participating in the study, considering the totality of these subsidies as a spectrum of relations with which it was attempted to signal the produced discourses. Thus, the study can be characterized as being of an archeogenealogical nature with the qualitative treatment of the data. Stress is laid on the complex nature of the relations between knowledge and power constituted in the western tradition, by means of a critical reflection in an attempt to comprehend how the 'naturalist prejudice' has invaded the field of cultural sciences, imposing determinate value judgements, constituting a notion of human rights and a configuration of modern states. Thus, an understanding was reached on the limits of political practices that are based on the affirmation of a supposed identity to be recognized, universalized codified and guaranteed by the mechanisms of the State. A defense was made of the necessity of a "policy of ourselves", as a condition of the possibilities of the constitution of ways of life resisting the normalization of the irreducible spheres of subjectivity, on the imperatives of care of the self, demanding a transformation of knowledge. The study led to the confirmation of the thesis that, in practices of the self, there exist spaces of liberties. These were chosen through an irreducible time of the subject in his relations with himself, where there are the conditions of possibilities for the [re]creation of the self, starting from the resistances to normalizing powers characteristic of a disciplinary society in crisis.

Keywords: Care of the self; Dispositions of sexuality; Education; Homosexuality; Subjectivity,

RÉSUMÉ

GOMES FILHO, Miguel. **Prendre soin de soi-même** : libertés pratiques dans les processus de subjectivation, 2015. 167p. Thèse [Doctorat en Education] – Université Fédéral de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2015.

Cette thèse intitulée "Prendre soin de soi-même : libertés pratiques dans les processus de subjectivation" eut pour objet d'étude les discours sur la vérité à propos de l'(homo)sexualité et des relations avec ceux-là produites par des enseignants homosexuels afin de vérifier les modes par lesquels ils se constituent comme sujets du désir. Ce travail fait partie du Groupe d'Études et d'Investigations Académiques avec la Référentielle Foucauldienne [GEIARF] et de la Ligne de Recherche "Éducation et Travail", du Programme de la Post-Graduation en Éducation de l'Université Fédéral de Mato Grosso do Sul [UFMS]. À l'aide du référentiel théorique-méthodologique foucauldien, on a essayé de tracer des rapports entre les discours sur l'[homo]sexualité et les modes de subjectivation. Les participants étaient 10 homosexuels. Quant aux objectifs, on a cherché à montrer les conditions de possibilité de la constitution de la sexualité comme forme de manifestation du désir, comme des modes de vie et comme esthétique de l'existence et, aussi, à analyser le contrepoint entre la normalisation et les espaces de liberté existants dans les pratiques de soi. Pour lui faire, on a procédé à l'étude de l'art sur des productions qui se réfèrent à cette thématique-là, dans le domaine de l'éducation, subsidiés par des analyses des réponses ouvertes, de libre manifestation des homosexuels enseignants participants de cet étude-ci, en considérant l'ensemble de ces subsides comme spectre de rapports avec lesquels on a cherché marquer les discours produits. Ainsi, l'étude réalisé se caractérise comme archéogénéalogique, avec du traitement qualitatif des données. Nous soulignons les rapports complexes entre savoir et pouvoir tels comme s'avaient constitués dans la tradition occidentale, par le biais d'une réflexion critique, pour comprendre comment le "préjudice naturaliste" a envahi le domaine des sciences culturelles, tout en instituant certains jugements de valeur, ce qui rend possible la notion de droits de l'homme et la configuration des États modernes. On comprend ainsi les limites des pratiques politiques orientées par l'affirmation d'une prétendue identité à être reconnue, universalisée, codifiée et garantie par des mécanismes de l'État. On défend le besoin d'une "politique de nous-mêmes", comme condition de possibilité de la constitution des modes de vie qui résistent à la normalisation dans les espaces irréductibles de la subjectivité, sous l'imperatif du souci de soi. Cette étude-ci nous a conduit à la confirmation de la thèse de que, dans les pratiques de soi, il existe des espaces de libertés, des choix d'un temps irréductible du sujet dans ses rapports avec soi-même, où résident les conditions de possibilité pour de (re)créations de soi à partir de la résistance aux pouvoirs normalisateurs, caractéristiques de la société disciplinaire en crise.

Mots-clés: Soins du soi; Dispositions de la sexualité; Éducation; Homosexualité; subjectivité

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHM	-	Comissão de Direito Humanos e Minorias
CEDAW	-	Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CFP	-	Conselho Federal de Psicologia
CIPD	-	Conferência Internacional de População e Desenvolvimento
GEIARF	-	Grupo de Estudo e de Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos
HIV	-	Sigla em inglês (<i>Human Immunodeficiency Virus</i>) do vírus causador da Aids
IES	-	Instituição de Ensino Superior
LGBTTI	-	Lésbicas, Gays, Travestis, Transgêneros, Transexuais e Intersex
MEC	-	Ministério da Educação
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSC-SP	-	Partido Social Cristão - São Paulo
PPGEdu	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	-	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO?	20
1.1 ESCOLA, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO.....	20
1.2 ENTRELACANDO GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO.....	24
1.3 (HOMO)SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	49
1.4 CONSTRUINDO CAMINHOS.....	77
2 CIÊNCIA E VERDADE: A EMERGÊNCIA DA “VIDA”	80
2.1 PODER-SABER.....	80
2.2 GENEALOGIA DA NORMA.....	88
2.3 BIOPOLÍTICA E DISPOSITIVO DE SEXUALIDADE.....	105
3 GOVERNO DA VERDADE E CONDUÇÃO DA VIDA	113
3.1 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	121
3.2 CRISTIANISMO: BERÇO DA HERMENÊUTICA OCIDENTAL DO EU.....	122
3.3 SUBJETIVIDADE GRECO-ROMANA.....	127
3.4 O SUJEITO CINDIDO: NÓS, OS MODERNOS.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	163

INTRODUÇÃO

A presente tese intitulada “O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações”, está vinculada ao Grupo de Estudos e Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF) e à Linha de Pesquisa "Educação e Trabalho", do Programa de Pós-Graduação em Educação - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O estudo teve como objeto a investigação dos discursos de verdade produzidos sobre a (homo)sexualidade e sua relação com aqueles produzidos pelos homossexuais professores e professoras sujeitos da pesquisa, a fim de verificar os modos pelos quais esses discursos se constituem sujeitos de desejo, de acordo com a perspectiva foucaultiana. Privilegiamos, preliminarmente, a análise da produção acadêmica sobre a (homo)sexualidade ligada ao trabalho docente, elucidando os pontos de concomitância nos discursos presentes no processo de produção de conhecimento da temática.

Partindo do referencial foucaultiano, procuramos explicitar as relações contidas entre os discursos sobre a (homo)sexualidade e os modos de subjetivação. Investigamos, os artefatos dos discursos da (homo)sexualidade a partir de homossexuais professores, no município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, procurando as condições de possibilidade de pensar esses discursos como uma forma de manifestação dos desejos, de constituição de um modo de vida e de uma estética da existência.

Há muito tempo a (homo)sexualidade tem sido objeto de pesquisa por estudiosos das ciências humanas, sobretudo nas áreas de sociologia, filosofia, psicologia e educação. Em nossa atuação tanto no Ensino Médio (desde 1999) como no Ensino Superior (desde 2002), pudemos perceber a importância da temática, em razão dos conflitos que a expressão de uma sexualidade dissonante da norma pode acarretar.

No segundo semestre de 2011, participamos de uma mesa redonda intitulada “União homoafetiva: do preconceito ao reconhecimento do núcleo de família”, organizada pelo curso de Direito de uma universidade local, juntamente com outros professores, com promotores e juízes, em que pudemos ser novamente direcionados a retomar os estudos acadêmicos concernentes à questão da sexualidade e suas nuances.

Com a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação, nossa intenção inicial era pesquisar sobre o “Ensino de filosofia no Estado de Mato Grosso do Sul numa

abordagem foucaultiana”. Porém, em comum acordo com o orientador desta pesquisa, optamos pela alteração das intenções iniciais para a temática da sexualidade, tendo em vista a atualidade e importância desta, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira.

Nesse ínterim, assistimos a uma série de reformas em diversos setores da vida social, reforma das instituições, dentre elas, o Estado, que se convencionou chamar de neoliberal. Essas reformas estão na base desse processo de redemocratização, que, grosso modo, objetiva desburocratizar as relações Estado-sociedade civil, ampliando a participação política desta, inclusive no desenvolvimento de políticas públicas.

A questão da sexualidade, no entanto, parece constituir um problema no interior deste contexto, como demonstra a recente polêmica em torno da eleição do pastor Marcos Feliciano (PSC-SP) como presidente da Comissão de Direito Humanos e Minorias (CDHM), no dia 07 de março de 2013.

Antes mesmo de assumir o cargo, esse pastor causou polêmica sendo acusado de racista e homofóbico, ao afirmar que os negros eram um povo amaldiçoado e que casamento legítimo destinava-se apenas entre homens e mulheres. Dias depois, aconteceram vários protestos contra ele no Estado de São Paulo.

Na primeira reunião da referida Comissão, realizada no dia 13 de março de 2013, houve tumulto e 'bate-boca' de tal modo, que o pastor Feliciano foi obrigado a sair da casa escoltado por seguranças; também no dia 20 do mesmo mês, a reunião precisou ser suspensa devido a protestos.

Todavia, foi após a defesa do Projeto de Decreto Legislativo nº 234/11 (conhecido como “cura gay”) que houve grande repercussão, gerando uma onda de protestos por todo o país e reacendendo as discussões em torno do problema. O pastor pretendia derrubar trechos da resolução do Conselho Federal de Psicologia (§ único do art. 3º e o art. 4º, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual), proibindo psicólogos de oferecer tratamento para a cura da homossexualidade.

De maneira geral, podemos dizer que após os ‘anos rebeldes’, com os movimentos de contracultura, e sobretudo depois, nos anos de 1970, com a revisão dos pressupostos da modernidade, temos observado uma “liberalização” crescente da sexualidade, uma maior aceitação de práticas e condutas que até bem recentemente eram consideradas anormais, perversas, etc.

Embora seja visível uma mudança de mentalidade relativamente a uma multiplicidade de questões, como resultado da reivindicação por parte de diversos movimentos sociais, presenciamos fatos como os destacados acima, bem como um aumento

da violência relativamente à questão da orientação sexual. Então, pergunta-se: como é possível tal paradoxo?

Nosso trabalho procura trazer algumas contribuições para a ‘crítica do presente’ a partir do arsenal teórico-metodológico de Michel Foucault, que, segundo acreditamos, permite um novo regime de visibilidade e compreende o impasse em que vivemos.

Assim, o objetivo deste relatório de tese é mostrar os discursos de verdade sobre a (homo)sexualidade e a relação com os discursos produzidos pelos homossexuais professores, no município de Campo Grande-MS, destacando as condições de possibilidade da constituição da sexualidade como forma de manifestação de desejos, modo de vida e estética da existência e analisar o contraponto entre normalização e o espaço de liberdade existente nas práticas de governo de si.

A proposta inicial foi de realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática em questão, em publicações contidas na Base de Dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) utilizando como localizador as expressões associadas: “homossexualidade e professor”, além de temas da área de educação, relacionados aos propósitos deste trabalho, em acervos bibliográficos e documentos alojados no Banco de Dados da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fazendo com esse material, um estado da arte.

Quanto à metodologia, o pesquisa teve como referência de análise as teorizações foucaultianas, que não pressupõem uma metodologia *a priori*, mas apontam alguns passos por meio dos quais podemos analisar as práticas discursivas. Foucault (2002b, p. 16) afirma que é possível e necessário que uma pesquisa se aproprie, dentre os enunciados, da arqueologia que “[...] seria o método próprio da análise das discursividades locais [...]” e da genealogia, como “[...] a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes desassujeitados que daí se desprendem [...]”.

O estudo em fontes bibliográficas, documentais e empíricas caracteriza-se como arqueogenealógico, de abordagem qualitativa em relação ao tratamento dos dados advindos das respostas abertas, de livre manifestação dos homossexuais professores participantes do estudo, considerando o conjunto dos subsídios, feixes de relações com os quais se buscou pontuar os discursos produzidos. De acordo com Foucault (2008a, p. 7), a análise que se faz a partir de documentos passa por uma série de fatores que podem ou não ser agentes de verdades; entretanto esses documentos apontam sempre para um mesmo fim “[...] reconstituir, a partir do que dizem esses documentos – às vezes com meias-palavras –, o passado de onde

emanam e que se dilui [...]”, Eles poderão, pelo não-dito ou pelo dito em seus enunciados, evidenciar as suas verdades e seus subterfúgios.

Foucault (2008a, p. 12) afirma ainda que, dos documentos ou do material pesquisados podem-se destacar informações, tomando por base:

[...] as referências – explícitas ou não – a acontecimentos, a instituições, a prática: as palavras empregadas, com suas regras de uso e os campos semânticos por ela traçados, ou, ainda, a estrutura formal das proposições e os tipos de encadeamento que as unem.

Para Foucault (2008a, p. 14) “[...] fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento.” Assim, ao fazer emergir a ruptura, o descontínuo no plano dos saberes, uma análise faz aparecer os outros saberes, “[...] blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pode fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição.” (FOUCAULT, 2002b, p. 11). Por saberes sujeitados entende-se “[...] toda uma série de saberes que estavam desqualificados [...] hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos.” (FOUCAULT, 2002b, p. 11).

Tendo por parâmetros esses conceitos, verificamos, a partir da contextualização das práticas culturais e sociais, materializadas nos discursos científicos sobre a (homo)sexualidade naqueles produzidos por homossexuais professores no exercício ou não do magistério, que as concepções ou verdades que norteiam tais discursos apresentam-se a serviço de determinados poderes, por meio dos saberes sujeitados, buscam possibilidades de (re)constituir novos saberes.

A compreensão do conceito de enunciado com base em Michel Foucault foi fundamental para o estudo que se desenvolveu, pois, quando se trata de normas, leis e práticas sociais e culturais é preciso que essas sejam desconstituídas, analisadas em seus componentes históricos, ideológicos e técnicos, para que sejam, então, reconstituídas, entendidas em seus princípios. Segundo Foucault (2008a, p. 97-98):

[...] o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apoia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material, ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição; ato de linguagem; e para que possa dizer se a frase está correta (ou aceitável, ou interpretável), se a

proposição é legítima e bem constituída, se o ato está de acordo com os requisitos e se foi inteiramente realizado [...].

Por meio do “saber erudito” nesse novo domínio, novas estratégias-verdades poderão ser forjadas para que se vizualizem as “[...] relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos” (FOUCAULT, 2002b, p. 51). O autor destaca ainda que suas contribuições “[...] são pistas de pesquisas, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos [...],” (FOUCAULT, 2002b, p. 4), sendo nesta perspectiva que este trabalho foi desenvolvido.

Na intenção de se alcançarem os objetivos propostos para a pesquisa, e para que fosse possível uma análise consistente dos discursos dos participantes, procedemos à aplicação de um questionário, inicialmente, para teste do instrumento, a dois sujeitos. Vencida essa etapa, o mesmo questionário foi aplicado aos outros oito participantes. Tratava-se de um roteiro de perguntas abertas cujo objetivo era coletar histórias de vida, assim como discursos referentes aos desejos e ao tema da sexualidade. Os sujeitos da pesquisa foram 10 homossexuais.

Para a seleção dos participantes, levaram-se em conta os seguintes critérios: que fossem homossexuais professores, no exercício ou não da docência, e que se apresentassem voluntariamente, em resposta à carta convite enviada ao e-mail das escolas municipais e estaduais do Município de Campo Grande-MS. Porém, diante de dificuldades encontradas em relação à aceitação, o critério inicial foi alterado: a carta convite foi enviada para homossexuais professores conhecidos, que faziam parte do nosso relacionamento profissional.

No Quadro 01, podemos conferir o perfil desses participantes.

QUADRO 01 - Caracterização dos participantes do estudo

SUJEITOS DO ESTUDO				
Sujeitos	Idade	Sexo	Formação	Tempo de magistério em anos (a) e meses (m)
S1	29	M	Direito	2a6m
S2	36	M	Letras	13a
S3	46	F	Artes Visuais	29a
S4	24	M	Direto	2a
S5	36	M	Filosofia	10a
S6	47	F	Pedagogia	28a
S7	34	M	Letras	10a
S8	28	F	Artes	11a
S9	26	M	Matemática	7a
S10	36	M	Letras	15a

Fonte: Elaboração do Autor.

Além da aplicação do questionário, havia a intenção de constituirmos um grupo focal dos sujeitos participantes para aprofundarmos questões levantadas nos questionários, todavia, dada a informação de que nem todos são homossexuais confessos, e diante de muita resistência por parte dos mesmos, tornou-se inviável a realização desses encontros.

Em nossa avaliação, a resistência por parte dos participantes demonstra haver, de fato, uma mudança positiva na qual os sujeitos, ao negarem-se a expor sua vida pessoal, seus corpos e seus desejos, resistem ao processo de politização da vida privada, cujo início se deu no limiar de nossa modernidade, juntamente com um tipo de saber voltado ao conhecimento de si, lastreado pelas práticas de confissão.

No Capítulo 1, Educação e sexualidade: processos de normalização?, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre textos já produzidos nas áreas da educação, diversidade sexual e gênero, particularmente no que se refere ao educador, ao educando e à sexualidade, apresentando os caminhos percorridos preliminarmente para a construção do estudo.

A maioria dos textos relacionados ao tema alinha-se à perspectiva de defesa dos direitos humanos, que vão ao encontro do paradigma identitário e com as filosofias do reconhecimento, que não fazem senão encampar-se à estratégia da sociedade que pretendem modificar, adequando-se à lógica de seu dispositivo. Sua crítica é desenvolvida, como maior aprofundamento, nos capítulos posteriores, a partir da análise da temática com base no referencial foucaultiano.

Por uma questão didática, optamos por dividir o primeiro capítulo em quatro tópicos: Escola, diversidade e currículo, Entrelaçando gênero, sexualidade e educação; (Homo)sexualidade na escola e, por fim, Construindos.

No capítulo 2, Ciência e verdade: a emergência da “vida”, analisamos as tramas entre os saberes e os poderes que possibilitaram a emergência de um saber positivo sobre o homem, no limiar da modernidade, a partir da qual foi possível conferir-lhe uma natureza. Abordamos também, a transformação das formas de intervenção sobre a população daí decorrentes, com a constituição do dispositivo de sexualidade. Para tanto, dividimos o capítulo em três tópicos: Poder-saber; genealogia da norma: Biopolítica e dispositivo da sexualidade. Aqui analisamos a constituição que, partindo da divisão binária razão-desrazão, possibilita a divisão normal-anormal, a partir da qual se estabelece uma série de intervenções no corpo social, de modo a constituir tanto as identidades, quanto os processos de normalização. Desde já justificamos que o itinerário percorrido na confecção deste capítulo se deve ao fato de que nele é possível visualizar o caminho que o próprio autor (Foucault)

percorreu em sua trajetória intelectual, permitindo, dessa forma, aos leitores, uma maior aproximação com a coerência da crítica foucaultiana e sua novidade no fazer ciência.

No Capítulo 3, Governo da verdade e condução da vida, destacamos a reflexão foucaultiana sobre a noção de governo dos homens a partir da centralidade estabelecida no Ocidente, desde a antiguidade clássica, entre verdade e subjetividade, bem como os distintos modos de subjetivação que se estabeleceram na história em seus inúmeros deslocamentos, até a chegada do “momento cartesiano”, no qual ainda permanecemos. Na analítica foucaultiana, poder e liberdade não se excluem, a liberdade é, antes, a condição de possibilidade do exercício do governo das condutas, de si e dos outros, que traz, em si, um campo aberto de possibilidades, tais como as contracondutas, dentre as quais, a Reforma Protestante, no limiar da modernidade, é bastante ilustrativa. Esse Capítulo foi dividido em quatro tópicos: Modos de subjetivação; Cristianismo: berço da hermenêutica ocidental do eu; Subjetividade greco-romana e O sujeito cindido: nós, os modernos.

Nas Considerações Finais apresentaremos alguns de nossos resultados de pesquisa a partir desse descortinar das íntimas relações entre saber e poder e as práticas sociais das quais se revestem e produzem, constituindo-se em um poderoso dispositivo produtor de subjetividade.

Esta analítica do poder a pretensão de mostrar quais são os efeitos de saber que são produzidos em nossa sociedade pelas lutas, pelos choques e pelos combates que nela se desenrolam, e, também, pelas táticas de poder que são os elementos dessa luta. Como prática social, as relações de poder são móveis, reversíveis, heterogêneas, constituídas historicamente e, portanto, em constante transformação. Ao postular a liberdade como condição mesma de possibilidade desses poderes, Foucault nos mostra que “somos mais livres do que pensamos”, e que o decisivo na atualidade é “a política de nós mesmos”.

Com este relatório, em toda sua extensão, pretendemos confirmar que nas práticas de si há espaços de liberdades, escolhas de um tempo irreduzível do sujeito nas suas relações consigo mesmo, em que residem as condições de possibilidades para (re)criações de si a partir da resistência aos poderes normalizadores.

1 EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO?

O objetivo deste capítulo é analisar os trabalhos brasileiros já produzidos na área de Educação, diversidade sexual e gênero, particularmente no que se refere ao educador, ao educando, em relação à sexualidade e homossexualidade, bem como apresentar os caminhos percorridos preliminarmente para construção do estudo.

1.1 ESCOLA, DIVERSIDADE SEXUAL E CURRÍCULO

O sexismo e a homofobia perpassam o ambiente da escola brasileira desde o surgimento dela. No Brasil, as primeiras ações de educação sexual na escola ocorreram por causa da preocupação com as doenças relacionadas à sexualidade. Nas décadas de 20 e 30 do século passado, os chamados “desvios sexuais” deixaram de ser entendidos pelo viés do crime passando para a noção de doença. A escola se torna um local de intervenção preventiva da medicina higienista, funcionando como um mecanismo regulador da sexualidade de crianças e adolescentes com vistas a produzir condutas sexuais normais no futuro (ALTMANN, 2001).

No entanto, ainda constituíam ações tímidas. Na ditadura militar dos anos 1960 e 1970, a educação sexual formal na escola passou por momentos de avanços e recuos. Enquanto em meados da década de 1960, do século passado, algumas escolas da rede pública implementaram experiências mais sistemáticas de educação sexual, na década seguinte, essas ações foram suspensas após um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo, que votou contra um Projeto de Lei de 1968, cujo objetivo era a inclusão da Educação Sexual de forma obrigatória nos currículos (ALTMANN, 2001).

No bojo desse processo, mais especificamente no ano de 1976, o governo brasileiro emitiu uma posição oficial decretando que a família é a principal instituição responsável pela promoção da educação sexual de crianças e jovens, sendo facultativa, às escolas, a inserção ou não desta temática em seus programas. Essa posição vigorou durante a década de 1980, com pequenas modificações no campo discursivo (ALTMANN, 2001).

De acordo com a autora, hodiernamente, apesar de ainda existirem setores resistentes, a sociedade civil vem cada vez mais apresentando mudanças no que tange à importância de aulas de educação sexual aos discentes. Estudo desenvolvido pelo Data-Folha em 1993, revelou que 82% dos pais e mães entrevistados aprovam os debates sobre orientação sexual nas escolas.

Em se tratando desse assunto, é interessante lembrar que na década de 1930, o debate em relação à educação sexual na educação ocorria dentro de um cenário de epidemia da doença que abatia inúmeras vítimas: a sífilis. De forma análoga, na contemporaneidade as preocupações em torno do tema voltaram a surgir a partir da eclosão da AIDS, no final dos anos de 1980, e o aumento de casos de gravidez na adolescência, casos que se intensificam nas décadas seguintes (ALTMANN, 2001).

Todavia, foi apenas em 1998 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) pelo governo brasileiro que a “Orientação Sexual” passou a ser considerado um “Tema Transversal” que deve constar na proposta pedagógica curricular das instituições educacionais, e ser trabalhado de forma articulada em todas as disciplinas. Ou seja, com o advento da inclusão da orientação sexual no PCN, a educação em sexualidade passa a ser de responsabilidade da escola e não somente da família, que deve desenvolver ações críticas e reflexivas capazes de promover a saúde das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1998).

A partir desse marco de inclusão da sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal foi que o assunto ganhou maior expressividade na organização escolar. No cerne desse processo, é preciso considerar o interesse do estado em normatizar e regular a sexualidade da população a partir de modelos de prevenção e questões biomédicas sobre o funcionamento do corpo.

Conforme os PCN, devido ao aumento de casos de gravidez indesejada na adolescência e do risco da infecção pelo HIV, em decorrência do sexo desprotegido, a Orientação Sexual passa a constituir um tema que deve ser trabalhado em todas as fases de escolarização. Contudo, “[...] a partir da quinta série, além da transversalização [...], a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico [...]”, pontua Altmann (2001, p. 579).

Houve, portanto, um processo de intensificação dos trabalhos voltados à orientação sexual, a partir dessa série. Além disso, os PCN orientam que os programas de orientação sexual devem apresentar três eixos norteadores de discussão, quais sejam: “Corpo:

matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”.

No entanto, Altmann (2001) tece críticas em relação ao modo como os PCN se referem à sexualidade, primando por um enfoque meramente informativo. Além disso, a sexualidade é compreendida pela visão biologizante, como uma dimensão inata, essencializada e fonte de prazer aos corpos. Também fala de “necessidade básica”, “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo” sobre o que os sujeitos, principalmente os adolescentes, precisam ser informados (ALTMANN, 2001, p. 580).

Outro momento importante concernente ao debate sobre diversidade sexual na educação ocorreu em 2004, com a elaboração e promulgação do Programa Brasil Sem Homofobia, que fornece bases e diretrizes a ações voltadas ao reconhecimento das expressões sexuais não heterocentradas, à pluralidade da identidade de gênero e ao enfrentamento da homofobia em diversos âmbitos por meio do envolvimento de vários atores, tais como: autoridades, professores, representantes da comunidade escolar e da sociedade como um todo em esforços direcionados à desestabilização da homofobia (JUNQUEIRA, 2009).

Contudo, Junqueira (2009) ressalva a importância de entender esses processos de forma abrangente, destacando que o poder e as instituições, como a escola, a família, a mídia e a igreja, operam por meio de interdições e de estímulos. Deste modo, o autor (2009, p. 16) observa:

A repressão sexual (enquanto prática institucional, da qual a homofobia é uma de suas expressões, embora a transcenda) opera não só pelo conjunto explícito de interdições, censuras ou por um código negativo e excludente, mas se efetiva, sobretudo, por meio de discursos, ideias, representações, práticas e instituições que definem e regulam o permitido, distinguindo o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, construindo e hierarquizando seus campos.

Vale lembrar que a preocupação com o enfrentamento da homofobia nas instituições educacionais não acontece só no Brasil. No ano de 1998, a Grã Bretanha instituiu o *School Standards and Framework Act*, programa que torna obrigatório, aos diretores das escolas, a adoção de medidas de enfrentamento ao preconceito sexual nos colégios. Em 2007, foi aprovado outro programa, o *Equality Act*, voltado à eliminação de quaisquer tipos de discriminações por orientação sexual, nos órgãos públicos e privados, seja no acesso aos serviços, no fornecimento ou uso de bens, sendo que mesmo as escolas religiosas devem acatar o ensino de respeito à livre sexualidade (JUNQUEIRA, 2009).

Também nos Estados Unidos, país em que três de cada quatro alunos da *high school* relatam o sofrimento de assédio e das demais formas de violência, verbal, emocional, sexual e física, existe um crescente movimento para que as escolas se tornem ambientes seguros e educativos para estudantes, funcionários e familiares, independentemente de qual seja suas identidades sexuais e de gênero (JUNQUEIRA, 2009).

Um passo importante para enfrentar a homofobia nas escolas brasileiras ocorreu em 2011, com a elaboração de um Kit educativo anti-homofobia, produzido pelo Ministério da Educação, que seria distribuído às instituições educacionais em todo o território do país. Entretanto, a pressão de grupos conservadores e de religiosos dogmáticos contrários ao debate sobre orientação sexual nas escolas obrigou o governo brasileiro a suspender esta ação inovadora e comprometida com os direitos humanos da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, transexuais e intersex (LGBTTI).

Apesar de já passada mais de uma década da inserção da orientação sexual como eixo transversal nos parâmetros curriculares, no panorama atual essa discussão ainda se faz necessária, uma vez que diversos estudos apontam a fragilidade com que o assunto vem sendo tratado na escola. As aulas sobre o tema são escassas ou mesmo inexistentes.

De acordo com Rocha (2011), para enfrentar o preconceito de gênero e homofóbico as escolas se deparam com inúmeros entraves de nível macro, políticos, sociais, culturais e econômicos, e também de nível micro, envolvendo questões morais, religiosas e oposição das famílias. Isso dificulta a operacionalização prática das diretrizes curriculares no que tange ao debate acerca da diversidade sexual e das identidades de gênero.

Essa resistência foi constatada também nos depoimentos dos homossexuais professores pesquisados neste estudo. A narrativa de S4, por exemplo, invoca o preconceito da sociedade como um empecilho para o debate sobre orientação e diversidade sexual: “Acredito ser um assunto muito delicado para ser tratado abertamente na sociedade, mesmo em tempos atuais com muita difusão de informações, nossa população não está culturalmente preparada para abordar esses assunto.”

Outra fala que demonstra a dificuldade em lidar com o assunto é expressa por S1, que não considera a sexualidade um tema prioritário de ser discutido: “Temos uma convivência totalmente profissional no ambiente de trabalho e acabamos tratando de temas mais importantes do que a sexualidade”.

Por outro lado, o excerto do depoimento deste sujeito revela que o assunto, “[...] na matéria que trabalho por ter que lecionar sobre ética foi impossível não chegar ao assunto

sexualidade, uma vez que falamos sobre valores morais e no direito o assunto está com uma enorme visibilidade.” (S1).

Compreendemos que a escola auxilia na construção da identidade dos sujeitos, de forma individual e coletiva, e, para isso deve cumprir as diretrizes expressas nos PCN para enfrentar a homofobia e promover a equidade. Portanto, esta instituição possui um papel importante na transformação da sociedade.

Sabemos que as identidades são construídas ao longo da vida dos sujeitos e que os aprendizados adquiridos na família se somam aos da escola, possibilitando novas maneiras de enxergar o mundo, sua pluralidade e as diferenças nele existentes. Através da educação formal, crianças, adolescentes, jovens e adultos podem conhecer mecanismos de participação social e política, experienciando-os na vida real. Nesse sentido, a escola que valoriza a diversidade não pode reforçar atitudes machistas, sexistas e homofóbicas, entre outras condutas intolerantes de exclusão, preconceitos, desigualdades e discriminações.

1.2 ENTRELAÇANDO GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

As instituições educacionais, se orientadas pela equidade de gênero, raça/etnia e orientação sexual, dentre outros marcadores de diferença, são espaços estratégicos para a redução das desigualdades entre homens e mulheres das mais variadas culturas, identidades e sexualidades, e essenciais à formação de indivíduos capazes de exercer a cidadania de forma plena e com dignidade.

Esta seção pretende explorar diálogos em torno das convenções de gênero e sexualidade na educação evidenciando como o sistema de dominação masculina e a homofobia se entrecruzam produzindo as relações de poderes e as desigualdades de tipo binário, entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, etc. Essas questões permeiam o espaço escolar cotidianamente, locus onde convergem os legados dos discursos e práticas sexistas enraizadas na história, cultura e vida social.

O sentido etimológico do vocábulo educar, de raiz latina, *educatio*, guarda um significado que não se restringe a noção de ensino, formação ou instrução, correspondendo também a acepção de nutrir, criar, construir, alimentar. A educação, assim, é uma esfera que vai além da escola. Ela abrange todo o processo de construção de subjetividades com a

influência da família, da mídia, da religião, entre outros grupos sociais com os quais o sujeito convive.

A educação (formal e informal) é uma ponte entre o sujeito e o mundo. Através dela ocorre o processo de socialização do indivíduo que auxilia na construção da subjetividade, na relação estabelecida consigo mesmo e com os demais. Nesta equação é possível criar, regular e modificar a experiência de si que, como lembra Altmann (2001), em diálogo com Foucault, é fruto da história dos discursos, das práticas e formas de subjetividades que normalizam comportamentos e as verdades de cada sexo.

Desse modo, a educação, não se limitando apenas a transmitir uma experiência prática e “objetiva” do universo externo, também forma a percepção de si e dos outros, sedimenta os valores, a moral, a cultura de uma sociedade, o que faz dela um dispositivo pedagógico (ALTMANN, 2001) de suma importância em nossas sociedades. Altmann (2001), a partir da analítica foucaultiana, considera que em qualquer espaço no qual seja possível aprender ou transformar as relações estabelecidas pelo sujeito em seu íntimo se opera um dispositivo pedagógico.

Em suma, os dispositivos pedagógicos são artefatos capazes de somar na construção das subjetividades, inclusive as de gênero e sexualidade. Segundo Louro (2008, p. 17) “[...] gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado.”

Assim sendo, gênero é uma categoria de análise que diz respeito às construções históricas e sociais relacionadas ao feminino e ao masculino. Este conceito foi introduzido na ciência pelas teóricas feministas nos anos de 1970, insatisfeitas com as molduras teóricas existentes na época para explicar a condição das mulheres no mundo. Apesar das diferenças de recortes e interpretações, grosso modo, para elas o gênero era um elemento instituído na cultura ao contrário do sexo, um dado próprio da natureza do organismo humano (ALVES; CORRÊA, 2009)¹.

Desse modo, a diferença sexual é entendida, nessa perspectiva, como fruto estrito da biologia, fornecendo o suporte essencial para a construção das identidades gênero. Ou seja, é com base nas diferenças entre os corpos que os códigos, representações e artefatos de

¹ Alves e Corrêa (2009), ao destacarem que desde o início da discussão de gênero houve diferenças de pontos de vista entre as pesquisadoras, salientam a presença de esforços intelectuais que buscavam tanto pensar a sexualidade dentro do prisma do sistema sexo/gênero, quanto criticando essa fórmula bem comportada. Inclusive, havia reflexões que compreendiam gênero e sexualidade como esferas que se articulam e se diferenciam, muito presentes, por exemplo, nos trabalhos da antropóloga norte-americana Gayle Rubin. No entanto, essa amplitude de pensar a categoria não permanece nos estudos de gênero pós anos 1980.

gênero atuariam modelando homens e mulheres. As distinções anatômicas dos corpos de machos e fêmeas estabeleceriam assim as fronteiras que separam o masculino do feminino.

O processo de construção do gênero acontece desde o início da vida da criança; Contudo, sofre variações em cada cultura e tempo histórico específico, de acordo com as normas que pautam os comportamentos de homens e mulheres, como, por exemplo, os atributos e expectativas que designam a meninos e meninas modos específicos de andar, no uso de trajes e cores distintos, jeito de falar, sentar, exhibir o corpo, brincar, entre outros.

Ao observar o caráter relacional do conceito de gênero, Louro (1997) chama atenção para a necessidade de compreensão dos mecanismos de socialização e das diversas formas de relações estabelecidas entre homens e mulheres, em temporalidades e espacialidades específicas, destacando sua importância:

[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. [...] a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. (LOURO, 1997, p. 23).

O entendimento do gênero como artefato da cultura e do sexo vinculado à biologia ficou conhecido por sistema sexo/gênero. No entanto, essa maneira de pensar o assunto tem sido criticamente revista e questionada, sobretudo pelas pensadoras feministas pós estruturalistas, dentre as quais podemos citar Anne Fausto-Sterling (1993) e Judith Butler (1990; 2003)²,

Desses investimentos resultou uma moldura teórica que concebe o masculino, o feminino e a sexualidade como construções socioculturais e contesta concepções essencialistas – provenham elas das doutrinas religiosas ou dos discursos científicos – que definem os homens, as mulheres e o sexo como ‘naturalmente determinados’. (ALVES; CORRÊA, 2009, p. 341).

Dito de outro modo, a categoria de gênero, enquanto instrumento de análise, permite investigar as relações sociais entre os sexos e suas assimetrias na cultura e na história, os valores e representações associados ao feminino e ao masculino presente nos mitos, ritos, instituições, arquétipos, entre outros aspectos, rechaçando qualquer essencialismo nessa esfera.

² Cf. ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. Igualdade e Desigualdade de Gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois de Cairo. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/cairo15/Cairo15_3alvescorreia.pdf>. Acesso em: 03 out. 2014.

Logo, trata-se de uma interpretação mutável, em virtude das diferentes matrizes teóricas de gênero existentes e das possibilidades de mudanças e ressignificações dos atributos femininos e masculinos nas diferentes sociedades. Podemos dizer, então, que o debate de gênero não é uníssono, envolve um diálogo entre diferentes perspectivas teóricas em meio à dinamicidade da vida social.

Em “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, Butler (2003) opera um pensamento de desconstrução da fórmula do sistema sexo/gênero criticando as premissas conceituais que concebem o gênero como uma construção social própria da cultura em contraposição ao sexo, supostamente radicado na natureza.

Nesse processo, Butler interroga as formas pelas quais os sujeitos são construídos, como ocorrem essas construções, as falhas dessa produção, as possibilidades de reinvenção ou reconstrução. Embasada na crítica foucaultiana do sujeito, essa teórica rebate o uso da categoria mulher (ou mulheres) tão agenciada pelas feministas, pois não existe um sujeito mulher em essência, mas em contínuo processo de construção, tecido por meio do discurso e pelas próprias condutas, gestos, ações que o corpo performa.

Este é um aspecto particularmente interessante no pensamento de Butler que, antes de pregar a necessidade do empoderamento feminino, enfatiza a premência de análise da constituição do ser “mulher” pelas estruturas de poder. Assim, inspirada na concepção de “genealogia” de Foucault, destaca a importância de uma genealogia feminista do conceito mulheres.

Em outras palavras, Butler chama atenção para a necessidade de investigação e historicização dos discursos que constroem os sujeitos, com os poderes e os saberes que eles portam e engendram. Para a teórica, a identidade de gênero é resultado de uma série de atos, *performances* efetuadas pelos sujeitos no bojo de um universo repleto de performatividade de gênero, marcado pela história dos discursos, conhecimentos e práticas sobre o feminino e o masculino.

Butler (2003) entende por performance uma ação em que o sujeito está diretamente envolvido, os atos que põe em movimento, enquanto a performatividade abrange o universo dos discursos, representações, valores, instituições. Gênero é algo que se performa, é uma construção discursiva, produzida, plural, afirma a feminista. E por isso guarda uma potencialidade de autossubversão. Não se trata, portanto, de um modelo engessado, proibitivo, único e severamente repressivo.

É assim que ela se afasta das crenças binárias do masculino e do feminino enquadradas na moldura heteronormativa do sistema sexo/gênero. Dentro desse sistema,

espera-se que um corpo biológico de fêmea apresente traços femininos e que as mulheres desejem os homens e vice-versa. No entanto, Butler (2003) salienta que não há relação determinista entre o corpo de uma pessoa, seu gênero e seu desejo. Isso porque, para ela (2003, p. 25), tanto o gênero quanto o sexo e a sexualidade são construídos culturalmente:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo que 'a natureza sexuada' ou ainda 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura [...] Na conjuntura atual, já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas.

Nesse sentido, o gênero está imbuído em todo o processo de produção do que se pode entender por sexo. Por essa razão, a autora acredita que as explicações da matriz sexo/gênero estão alocadas em uma lógica de mundo na qual a heterossexualidade é naturalizada, o que produz uma espécie de violência normativa com consequências discriminantes e homofóbicas para a população LGBTTI.

Seguindo essa linha de raciocínio, Britzman (1996) destaca a importância de pensar as relações entre o sexo, o gênero e a identidade sexual de uma maneira não linear. A pesquisadora adverte para o fato de que diversas pesquisas apresentam uma imprecisão conceitual ou mesmo confusão entre essas categorias, o que contribui para reforçar no imaginário social a percepção de que o rompimento com a linearidade é um ato transgressivo negativo.

Reiteramos, portanto, que as construções das identidades de gênero e de orientação sexual não são provenientes da biologia, mas sim fabricadas por meio das relações e interações dos indivíduos nos espaços em que se inserem. Dito de outro modo, gênero não representa o mesmo que sexo e não prescinde da anatomia do corpo, pois enquanto o sexo refere-se à genitália do organismo de um indivíduo, o conceito de gênero vincula-se às construções históricas e socioculturais dos atributos masculinos e femininos.

Todavia, é pela ótica do gênero que significamos o sexo, portanto, este também é socialmente tecido nas tramas da cultura. Já a identidade sexual refere-se ao processo de identificação do indivíduo com a orientação heterossexual, bissexual ou homossexual e de forma alguma deve ser entendida como algo fixo, estanque ou proveniente da natureza. As

identidades masculinas e femininas não são originárias de uma ordem biológica do corpo, mas de dimensões históricas e culturais constitutivas das relações sociais, que variam em temporalidades e espacialidades distintas.

Cabe ressaltar que gênero, como categoria de classificação dos sujeitos em seres masculinos e femininos, deve ser analisado articuladamente com os recortes de classe social e de raça/etnia, etc. (HEILBORN, 1997). Logo, as categorias de raça/etnia, classe, dentre outros marcadores de diferença, compõem a identidade de um indivíduo generificado. Assim, tanto o gênero comporta diferenças de classes, de orientação sexual e raça/etnia, quanto estas categorias abarcam distinções de gênero.

Analisar o cruzamento dessas categorias é fundamental para compreender as relações de poder que constroem os sujeitos. Em outra perspectiva teórica, Saffioti (2004, p. 37) ressalta que estas interseccionalidades consubstanciam um nó que potencializa o impacto das contradições sociais existentes para cada uma quando analisadas separadamente: “A tripla constituição do sujeito-gênero, raça/etnia e classe afasta a ideia de sua unicidade. Ao contrário, ele é múltiplo e contraditório, mas não-fragmentado [...]”, explica a autora.

Considerando o gênero um artefato construído, Saffioti (2004) aponta que os sujeitos podem transitar dentro e fora do gênero associado pelo senso comum ao sexo da pessoa. Deste modo, homens e mulheres são capazes de vivenciar o gênero e ao mesmo tempo criticá-lo, performatizando outros códigos e agenciando formas alternativas de inteligibilidade dos masculinos e femininos.

Contudo, a autora adverte que não existe um lugar além do gênero – uma vez que imbuído na cultura e organização social – mas possibilidades de reinvenções e deslocamentos do gênero, coadunando com as análises de Lauretis (1987). Tais deslocamentos funcionam como uma espécie de movimento do espaço representado que pode ser colocado em representação de outra maneira, em um sistema de gênero que converge para uma esfera do que ainda não foi representado, do que está germinando, implícito e não aparente nos discursos dominantes:

Os espaços não-representados situam-se nas franjas do discurso hegemônico, nos interstícios das instituições, nas frestas das estruturas de poder/saber, encontrando-se, pois, abertos à apropriação ‘representacional’. Logo, estão abertos à matrizes concorrentes de inteligibilidade de gênero. Mais do que isso, o discurso originário desses espaços está penetrando no discurso hegemônico, nele provocando profundas rachaduras. As sementes da subversão do gênero estão germinando. (SAFFIOTI, 2004, p. 40).

No que concerne às relações de gênero e sexualidade o debate é complexo justamente porque se trata de instâncias da composição identitária dos sujeitos que não estão definidas, acabadas ou prontas *a priori*, ao contrário, estão em contínua transformação. No campo dos estudos de gênero e da sexualidade, o desafio vai além da necessidade de aceitar que as identidades dos sujeitos são múltiplas, mas de reconhecer a impossibilidade de abordá-las pelo enfoque reducionista e esquemático das dicotomias do masculino/feminino, heterossexual/homossexual,

[...] O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero não são fixas e reconhecer que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver. (LOURO, 2008, p. 21).

Quando questionados sobre sua visão da homossexualidade, os sujeitos participantes da pesquisa declaram:

É algo natural, ainda para muitos por uma criação religiosa, tratado como tabu. Está presente na humanidade desde que o mundo é mundo, e que somente com o passar do tempo vai se tornando algo mais aceitável e normal para todos. (S1).

Um fato normal [...]. (S3).

Acredito que a homossexualidade independe de escolha ou opção. Não se escolhe. É uma natureza humana e não vejo erro nela. Não vejo do ponto de vista religioso, pecado. A homossexualidade é o polo oposto da heterossexualidade [...]. (S10).

A resposta de S8 é bastante significativa tendo em vista como concebe a percepção social sobre a homossexualidade:

Acho que está no mesmo patamar da heterossexualidade, porém, por questões culturais a sociedade reprime e tenta tratar de forma diferente quem é. (S8).

Quando perguntamos se as suas experiências sexuais na infância, como brincadeiras entre amigos, influenciaram de algum modo no desenvolvimento da orientação sexual, a maioria dos sujeitos participantes apontou que essas vivências em nada teriam contribuído para a homossexualidade:

Acredito que não influencia em absolutamente nada, na minha infância tive tais ‘brincadeiras’ com meninos e meninas, na adolescência e na fase adulta tive experiências com homens e mulheres, porém, por uma questão de afinidade e desejos escolhi o que mais me atraía. (S1).

Em todas as fases da minha formação, não houve nenhum episódio que possa dizer que foi primordial para a minha definição da minha orientação sexual. (S4).

Não vejo isso como algo que leva o sujeito à homossexualidade haja vista que muitos garotos iniciam sua vida sexual também com garotos, geralmente de sua idade; se assim, não fosse muitos heterossexuais de hoje seriam gays. (S7).

A maioria dos meus amigos de infância que aconteceram essas brincadeiras, hoje são casados, heterossexuais até onde me consta. Acredito que estas brincadeiras são apenas descobertas e experimentação. Muitos nunca mais irão vivenciá-las, outros sonharão a vida inteira desejando vivê-las novamente, mas se aprisionarão em si mesmos. Alguns que nunca as experimentaram na infância, de repente vão descobri-las depois de adultos. Podem até ajudar a despertar, porém, não creio que sejam determinantes na orientação sexual. (S10).

Para S2, 36 anos, graduado em Letras, professor há 12 anos, a sexualidade é algo natural: “Penso que em nada, até mesmo porque ao meu pensar a sexualidade não é adquirida, é algo nato.” Para S3, professora de educação artística desde 1986, o fator determinante da sexualidade é a genética: “Não, acho que estas brincadeiras não levam a pessoa no processo da orientação sexual, isso vem da gestação, da criança no próprio ventre da mãe.” A esse respeito, S6 é taxativo: “Vejo como uma coisa natural, que vem do ventre materno.” Segundo S9, a influência genética é maior que a do meio:

Não concordo com tais posicionamentos, acredito que quando está se descobrindo a relação sexual, os prazeres causados por ela, as crianças não levam em consideração a sexualidade e sim a descoberta dos prazeres apenas, mesmo por posso dizer que a maioria das pessoas do sexo masculino que tenho um contato mais próximo a ponto de conversar sobre tais assuntos passaram por essa fase no entanto a maioria deles não são homossexuais, assim como conheço homossexuais que nunca passou por essa fase, logo acredito que isso tem certa influência genética muito maior do que a do meio em que vive, pois meu ciclo de amigos, que tive contato por toda a infância, apenas eu e mais um somos homossexuais, e posso dizer que todos tivemos mais ou menos as mesmas influências, e éramos em mais de dez amigos.

Somente S8 declara ter sofrido influências externas: “[...] acredito que fui muito influenciada pelas críticas direcionadas aos homens que eu ouvia em casa, principalmente oriundas de minha mãe.”

Tais percepções são partes de um esquema de pensamento que apresenta traços do sistema sexo/gênero, discutido no início desta seção, e elementos enraizados nos dispositivos da sexualidade disseminados pelo discurso médico, jurídico, sanitário e psiquiátrico do século XIX, que será debatido no próximo capítulo. Apesar dessa concepção que cristaliza a identidade sexual na natureza, os dilemas contemporâneos no campo da sexualidade e do gênero apontam para sua diversidade.

De acordo com Heilborn (2010), compreender essa diversidade não implica necessariamente ser partidário da teoria *queer* e das identidades líquidas, mas perceber que a vida das pessoas não cabe em esquemas rígidos, pois há sempre um devir de histórias e experiências que fazem da identidade uma construção permanente³.

Para ilustrar essa pluralidade de situações, a antropóloga comenta a questão das masculinidades lésbicas, das travestis que constroem uma identidade feminina, das transexuais, mulheres e homens que passaram pela cirurgia de transição do sexo, e das lésbicas “*without sex*”, parceiras que se amam e vivem juntas, mas sem manter relações sexuais,

A sexualidade é uma construção, é uma escolha, sua vida, as experiências, as vivências, vão construindo a forma de amar. Não é uma escolha consciente, mas íntima, psicológica, misturada com a questão cultural, pontuou a antropóloga parodiando a pensadora feminista Simone de Beauvoir, ‘ninguém nasce gay ou lésbica’. Ninguém nasce sabendo sentir. Esse é um discurso biologicista. (HEILBORN, 2010, s/p).

Para Heilborn (2010), a vida das pessoas e seus afetos ultrapassam a noção de uma identidade fixa ou estável. Essa autora também destaca a importância de compreender a diferença entre práticas e desejos sexuais refletindo que no campo da sexualidade as trajetórias sexuais, os desejos, experiências e afetos das pessoas são extremamente diversos. Isto significa que nem sempre há uniformidade entre o gênero, o sexo e a orientação sexual e que as trajetórias sexuais podem conter relacionamentos homossexuais e heterossexuais ao mesmo tempo.

Britzman (1996), caminha na mesma direção ao observar a diversidade das experiências afetivo-sexuais dos sujeitos e a enorme potencialidade humana de invenção, subversão e resistência frente a uma pretensa identidade forjada na biologia. Para a autora (1996, p. 73),

³ Palestra proferida pela antropóloga durante o Seminário Feminismo, Liberdade Sexual e Luta das Mulheres Lésbicas, realizado no dia 05 de fevereiro de 2010, pela Articulação de Mulheres Brasileiras, no Rio de Janeiro. (Cf. HEILBORN, 2010).

[...] quando se trata de questões de desejos, de amor e de afetividade a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade. (BRITZMAN, 1996, p. 73).

Na fala de S1, 29 anos, formado em Direito, que recentemente começou a atuar na docência, fica explícita a possibilidade de existência de múltiplas formas de aprendizados, afinidades e experimentações no campo sexual, de manutenção de relações afetivo-sexuais ao longo da história de vida dos sujeitos:

[...] para muitos, por uma criação religiosa, tratado [homossexualidade] como tabu. Está presente desde que o mundo é mundo, e que somente com o passar do tempo vai se tornando algo mais aceitável e normal para todos; [...] na minha infância tive tais ‘brincadeiras’ com meninos e meninas, na adolescência e na fase adulta tive experiências com homens e mulheres, porém, por uma questão de afinidade e desejo, escolhi o que mais me atraía.

Em outros termos, a história pessoal possui singularidades que devem ser entendidas abrangendo suas contingências e particularidades. Por essas razões, o uso da história de vida, recomenda Saffioti (2004), é uma ferramenta de pesquisa importante para conhecer, reconstituir e desvelar de maneira abrangente as diversas etapas de vida dos sujeitos e suas relações constituindo uma técnica de investigação eficiente aos estudos que primam por análises qualitativas.

Nesta tese, optamos pela análise do discurso, a partir do referencial teórico foucaultiano, tendo em vista que esse procedimento também é capaz de permitir a apreensão e compreensão das histórias de vida, visões de mundo, valores e percepções dos sujeitos participantes deste estudo. De forma mais enfática, buscamos compreender questões referentes ao universo da sexualidade tateando o significado dessa composição identitária pela visão de homossexuais professores atuantes ou não, na rede de ensino pública e privada do município de Campo Grande, MS.

É pertinente dizer que os sujeitos da pesquisa podem embaralhar os códigos tradicionais de gênero partilhados pelo senso comum ao acionarem, consciente ou inconscientemente, novos lugares, estéticas existenciais, formas de relacionamentos e de performances dos femininos e masculinos. Afinal, vivemos em uma sociedade que se construiu afirmando a heterossexualidade compulsória ancorada nos binarismos estereotipados de gênero como o ideal para o ser humano “normal”.

Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa tendem a se deparar com cenários de tensões e até mesmo de hostilidades, do qual a escola faz parte, e a sofrer estigmas, preconceito e discriminação. Esse trecho da narrativa de S2, por exemplo, aborda a persistência dos juízos de valor pejorativos sobre a homossexualidade na sociedade, mesmo com todas as mudanças existentes para maior aceitação social dessa “identidade”: “Penso que ainda existe muito preconceito em relação a este assunto [homossexualidade]. Mas com o tempo a sociedade tem melhorado bastante no tratamento com os homossexuais.”

Diante desse fato, para compreendermos os discursos de verdade sobre a sexualidade pronunciados pelos homossexuais professores participantes desta pesquisa, precisamos considerar que esses mesmos indivíduos foram formados por um sistema educacional historicamente sexista e heteronormativo, que compromete o debate aberto sobre sexualidade e reproduz a visão dicotômica do masculino e do feminino como frutos naturais de homens e mulheres.

Para muitos deles, não é só “a sociedade” que tem preconceitos, já que eles próprios compartilham de tais juízos de valor. Em relação à “descoberta” de sua orientação sexual, S1 relata: “Muito complexa [...] achei que não era normal, que passaria, que era bissexual, até que me aceitei como sou [...].” Por sua vez, S9 relata que “[...] de início não aceitei muito bem [...].” E S5: “[...] escondia esses sentimentos que eu julgava não serem corretos [...].”

Ao desejarmos compreender os discursos de verdade sobre o sexo, a análise deve ser feita considerando as relações de poder, porém, não um poder baseado numa concepção jurídica (direito), como destaca Foucault, mas pautado nas técnicas positivas de normalização.

Em um trabalho que discute as relações entre dominação, violência, poder e educação nas sociedades globalizadas marcadas pela política imperialista, Veiga-Neto (2008) tece reflexões embasadas na analítica foucaultiana que corroboram para a análise dos processos que nos subjetivam como humanos e, portanto, à compreensão dos discursos de verdade sobre a homossexualidade professados pelos interlocutores deste estudo.

Veiga-Neto (2008) relembra as diversas maneiras pelas quais as tecnologias de poder atuam, e destaca o papel dos saberes e das práticas na formação dos indivíduos, ressaltando que o poder disciplinar é crucial na constituição da subjetividade. No campo das práticas, as disciplinas carregam e articulam regimes de verdade que influenciam intensamente na composição dos sujeitos:

[...] as disciplinas, seja no eixo do corpo, seja no eixo dos saberes – funcionam como códigos de permissão e interdição. Elas funcionam como um substrato de inteligibilidade para variados códigos e práticas segundo o qual se dão determinadas disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias e contrastes, de modo que, por si só e silenciosamente, elas não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como, também, separam o que é considerado verdadeiro daquilo que não o é. (VEIGA NETO, 2008, p. 26).

Nessa direção, Foucault (1999), em “A Ordem do Discurso”, quando trata da educação enfatiza que as instituições educacionais proporcionam o acesso aos mais variados discursos. Entretanto, são discursos regulados por permissibilidades e interdições tracejadas pelas linhas tênues decorrentes dos embates difusos das relações de poder, oposições e lutas sociais.

Desse modo, as disciplinas constroem indivíduos, produzem diferentes identidades e atributos por meio de saberes circundantes ou que foram gestados apenas para conferir à relação de dominação uma racionalidade mais intensa.

É pertinente salientar que o poder, para Foucault, ocorre em todas as relações, não possui natureza, nem essência, não é centralizado, e tampouco negativo, pois o poder produz saber, positiva verdades, envolve, dessa forma, estratégias de luta, de correlações de forças em diversos níveis, esferas, situações, sutilezas, aspectos diferenciais do que uma pessoa é capaz em termos de saber, ter, construir, em comparação à outra:

Assim, o poder deve ser compreendido e analisado em movimento. Deve ser analisado ao longo das malhas da rede social, em cujos nós se situam os indivíduos que, ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, são capazes de exercê-lo. E se os indivíduos são capazes de exercer o poder, é porque o poder os atravessa. Isso não significa que, numa dada situação, as relações de poder sejam simétricas, isto é, de mesma ‘intensidade’ entre aqueles que mais exercem o poder e aqueles a que mais se submetem a ele a cada momento. (VEIGA-NETO, 2008, p. 24).

As instituições não são o centro do poder, mas são lugares investidos de relações de poder que as atravessam e que permeiam os sujeitos em suas relações. No entanto, “onde há poder, há resistência”, como afirma Foucault (2007b, p. 105), lembrando as possibilidades de escape, de fuga.

É fundamental analisar os discursos sobre gênero e sexualidade vigentes no espaço escolar para compreender de que modo contribuem para a formação de subjetividades sexistas e homofóbicas, geradoras de processos de violência e de exclusão, bem como a manutenção e a mutação das relações de poder entre os indivíduos.

A compreensão desses aspectos é um elemento essencial para a formulação, o planejamento e a operacionalização de ações didático-pedagógicas na temática de gênero e sexualidade no ambiente educacional capazes de intervir nos jogos de verdade hegemônicos considerando as características peculiares de cada instituição.

Se por um lado a escola reflete o pensamento hegemônico, sustentado na heteronormatividade compulsória e nos valores androcêntricos, de outro, circula nas instituições escolares múltiplas intencionalidades e relações de poder nas arenas de luta pela conservação e a transformação das relações sociais constituindo um campo não imune a mudanças.

Esta constatação acena para a existência de novas matrizes e possibilidades de reinterpretação e ressignificação das verdades historicamente dominantes no campo do gênero e da sexualidade. Como lembra Foucault (1999, p. 43) “[...] todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

Este é um desafio constante do ponto de vista do gênero e da orientação sexual imbuídos na organização social, sustentados por valores e representações dicotômicas sobre o feminino e o masculino, tradicionalmente delineadas com traços androcêntricos, que designam aos sexos comportamentos, predicados, subjetividades, qualidades e potencialidades antagônicas e desiguais; estão presentes também no espaço escolar de forma contundente.

Dito de outro modo, as convenções de gênero tradicionais são fortemente reproduzidas no ambiente educacional. Até bem pouco tempo, meninas e meninos estudavam em colégios separados, onde lhes eram ensinados ofícios e conhecimentos diferentes por professoras e professores representantes de cada respectivo sexo. Na sociedade contemporânea, apesar de todas as mudanças, permanecem muitos desafios para elas se efetivem, de fato, em razão das fortes relações entre verdade e subjetividade na cultura ocidental, tema que será discutido nos capítulos posteriores.

Essa configuração de meninos para um lado e meninas para o outro é usual nas filas para cantar o hino nacional, nos esportes e dezenas de outras atividades, pois muitos docentes discriminam os lugares e tarefas a serem realizados por cada sexo. Nas brincadeiras, no uso de cores, nos trajes e brinquedos infantis, assim como nas aulas de educação física e atividades no pátio, a divisão sexista se faz explícita (LOURO, 1997; XAVIER FILHA, 2010).

A divisão binária se estabelece desde a mais tenra idade:

[...] impondo cores, como rosa para o feminino, azul para o masculino, estabelecendo brinquedos e brincadeiras, exigindo-se seus devidos rituais, enquanto meras tentativas de evitar futuras distorções, assim compreendidas pelas práticas culturais, nas formas de apropriação e utilização do corpo, embora tudo isso não garanta os comportamentos ideativos futuros, os quais as práticas sociais já atribuíram e impuseram em que condições se assemelham a perfeição, tendo como referência a imagem de Deus. (OSÓRIO, 2013, p. 83).

No cerne desse processo, as brincadeiras e brinquedos infantis precisam ser lidos como instrumentos pedagógicos que preparam as crianças para as atribuições que devem assumir quando adultas. Não é à toa que as meninas são ensinadas a brincar de bonecas e casinha, e os meninos de bola e carrinho, prescrevendo aos gêneros espaços e funções diferentes a serem ocupados e desempenhados por eles na maturidade.

Vale lembrar que a esfera privada do lar, dos cuidados com a família e dos afazeres domésticos ainda é associada culturalmente às mulheres, e o espaço público, da racionalidade, da política, do comando, do poder e do topo das carreiras no mercado de trabalho continuam conferidos de forma mais intensa aos homens⁴.

Welzer Lang (2001) evidencia como a educação sexista estrutura condutas diferenciadas para o masculino e o feminino, que conforma as hierarquias de gênero e sexualidade. O autor explica que existem lugares monossexuados na sociedade, onde se formam agrupamentos de sociabilidade masculina em contraponto à feminina, como os banheiros dos clubes, pátios de colégios e nos esportes. No caso dos meninos, as normas de convívio nestes espaços constroem e reforçam a ideia de uma identidade masculina que se afirma em oposição à feminina, o que traz consequências discriminatórias não apenas às mulheres, mas também às homossexualidades.

Deste modo, nos lugares considerados próprios do masculino, são vivenciadas performances e aprendizados que inculcam “[...] nos pequenos homens a ideia de que, para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres [...]” (WELZER LANG, 2001, p. 462), portanto, a tudo aquilo que remete à feminilidade ou passividade.

⁴ Apesar do significativo aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, assim como em todos os âmbitos da sociedade, elas ainda sofrem com a maior proporção de salários menores, empregos precários, tarefas domésticas desvalorizadas e sobrecarga de trabalho em função da dupla jornada se comparadas ao público masculino. Além disso, se deparam com maiores dificuldades para adentrarem no terreno da política institucionalizada e conquistarem cargos de comando e direção no espaço de trabalho, mesmo já possuindo maior nível de formação educacional que os homens. Ver: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para Mulheres 2013-2015**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013.

Ao seguirem os padrões, valorizados, da imagem e conduta viril, os homens partilham do *status* de “verdadeiros” machos, assim, desfrutam dos privilégios da honra e do poder sobre as mulheres, colocadas a serviço doméstico e à disposição sexual masculina. Os indivíduos do sexo masculino que fogem desse padrão (fracos, homossexuais, etc.) são desqualificados como homens e, embora ainda se encontrem num patamar dominante sobre as mulheres, sofrem agressões e rechaços dos “homens de verdade”. (MOLINIER; WELZER LANG, 2009).

Ao consubstanciarem no corpo,

As práticas culturais tomam uma ordenação universal, a natureza sexual, seja pelas genitálias, fazendo a separação entre macho e fêmea, para qualquer espécie do reino animal e assim sucessivamente, como uma rede que não se esgota. Todo homem deverá ser macho por sua natureza biológica [...]. (OSÓRIO, 2013, p. 82).

Já em relação às mulheres, a possibilidade de performances masculinizadas é veementemente combatida, diz Molinier e Welzer Lang (2009). Eles explicam que, no caso das lésbicas, que desenvolvem um estilo ou uma linguagem corporal masculinizada, se comparadas com as mais femininas, o preconceito homofóbico da sociedade é acionado de forma mais intensa por ousarem não apenas driblar as artimanhas do controle masculino, mas performar um comportamento próprio do corpo varão.

A homofobia funciona como um meio de fortalecer a dominação masculina e reproduzir a posição dicotômica e hierárquica entre os gêneros no meio social. Dessa maneira, as mulheres acabam por introjetar os códigos estéticos, os valores, os trejeitos e a forma de subjetividade feminina definida e apreciada pelo olhar masculino, bem como apresentar um comportamento submisso e dócil.

Nessa ótica, a lesbofobia representa uma contrapartida do sistema de dominação masculina que, ao estigmatizar e punir a sexualidade entre mulheres que fogem do sexo com homens, atua tanto para ensinar a população feminina a não subverter a norma, quanto para reforçar o comportamento adequado a ser adotado pelas mulheres de bem (MOLINIER; WELZER LANG, 2009).

Em outras palavras, a manutenção da homofobia, do binarismo dicotômico de gênero e a dominação das mulheres são elementos intrínsecos da categoria de virilidade e funcionam como um eixo estruturador da educação dos meninos. Para Welzer Lang (2001) isso constitui um mecanismo de normatização de comportamentos, subjetividades e controle social sobre toda a população masculina.

No campo do domínio das mulheres pelos homens, Connel (1995) destaca o papel da masculinidade hegemônica nessa configuração. Para ele, a masculinidade hegemônica corresponde a certo padrão de normatizações de gênero que constrói um perfil de masculinidade fortemente atrelada a características patriarcais. A masculinidade hegemônica, entretanto, não apresenta caráter fixo ao longo da história, sendo variável nas diferentes sociedades.

Conforme Connel (1995), na sociedade ocidental existem ainda outros três principais padrões de masculinidades. A masculinidade subordinada, marcada pela dominação de determinados grupos de homens sobre outros, a exemplo das relações hierárquicas entre a heterossexualidade e a homossexualidade. Há também a masculinidade cúmplice, um modelo de masculinidade similar à hegemônica, porém sem coadunar com todos os princípios desta categoria. É o caso de homens que usufruem de certas vantagens do patriarcado, entretanto não defendem abertamente essa posição e apresentam condutas menos conservadoras do ponto de vista do gênero. E a masculinidade marginalizada, observada nas relações de poder entre masculinidades pertencentes a classes ou grupos étnicos diferentes. Isto é, dominantes e subordinados em virtude de condições de classe ou raça.

No que diz respeito ao pensamento de Foucault, as relações de poder são estratégicas, um jogo tático em que se pretende conduzir, controlar, sujeitar ou guiar o comportamento de outrem. É nesse ponto que as relações de poder, imanentes a qualquer e toda relação social, se diferem da dominação, já que a liberdade é condição de possibilidade de governo,

[...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

As análises de Bourdieu (2002) também são relevantes para compreender a dinâmica da dominação, especialmente no que tange à dominação masculina de longa data nas sociedades. Para esse autor, a interpretação social da diferença biológica do organismo de homens e mulheres tem um sentido crucial para o entendimento das relações de dominação/sujeição entre os sexos em suas variantes históricas.

Na ótica de Bourdieu (2002) a realidade anatômica dos corpos de machos e fêmeas é moldada por um sistema de dominação masculina que de tão inculcado na ordem

social dispensa justificação. A força dessa dominação imprime nas diferenças fisiológicas dos órgãos sexuais a carga simbólica, fundada na dualidade, que regula a constituição dos gêneros e fundamenta a divisão social do trabalho com base no sexo:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina. [...] O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizante. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. (BOURDIEU, 2002, p. 19).

Os valores imbuídos na organização social norteiam a formação da diferença tatuada nos corpos de homens e mulheres por meio de significações e simbolismos opostos e irreduzíveis do masculino e do feminino. É no bojo dessa lógica assimétrica que as sutilezas do sistema de dominação masculina operam e legitimam a visão social que a alicerça.

Nessa equação circular, diz Bourdieu (2002, p. 20), as relações de dominação operam-se entrelaçadas de forma objetiva e subjetiva na vida social, sendo as “[...] relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas.”

Dentro dessa perspectiva, esse pesquisador concebe a noção de sexualidade e da genitália sexual masculina e feminina (pênis e vagina), como produtos de construções culturais inscritas de forma cognitiva na morfologia do organismo biológico e constituem-se repletas de simbolismos. Como são modeladas conforme a ótica masculinista impressa no corpo, no sexo e na sexualidade distintiva para homens e mulheres, apresentam significados de acordo com esta mesma premissa que também alimenta a crença naturalista da divisão sexual do trabalho:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, a divisão sexual do trabalho [...] Assim, a definição sexual dos órgãos sexuais, longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é produto de uma construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças, ou do obscurecimento de certas semelhanças. (BOURDIEU, 2002, p. 20).

Nesse ponto, o pensamento desse autor vai ao encontro de muitas teóricas feministas pós-estruturalistas quando o assunto trata das categorias de gênero e sexo. Ao considerar essas duas esferas das construções socioculturais, a visão de Bourdieu contrasta com a fórmula do sistema sexo/gênero das teorias iniciais de gênero que ainda hoje apresentam grande vigor no interior desse campo de estudos.

Ainda sobre a dominação masculina, Bourdieu explica que existe uma economia de bens simbólicos marcada por valores misóginos responsáveis por garantir aos homens inúmeros privilégios em detrimento das mulheres. Deste modo, o sistema de dominação masculina é repleto de violência simbólica contra a população feminina.

Um sistema que se positiva de maneira objetiva nas estruturas sociais e nas formas de pensamento, nas subjetividades, nas tarefas produtivas e reprodutivas, ou seja, nas formas de ação e percepção dos indivíduos no contexto histórico e cultural específico de cada sociedade (BOURDIEU, 2002).

Entretanto, falar em violência simbólica não significa ignorar ou camuflar a violência física dos espancamentos, da violência doméstica, entre outras modalidades de agressão, sublinha Bourdieu (2002), mas abordar uma característica da violência. O simbólico, deste modo, não é percebido em oposição ao real, ao objetivo ou ao plano material e concreto da existência, tampouco como um elemento “espiritual” sem efeitos reais.

Para o autor, esta é uma maneira simplista de analisar a questão. Nesse aspecto, ele tenta desconstruir, por meio da teoria materialista da economia de bens simbólicos, à qual se dedica há anos, essa noção redutora de entendimento da violência simbólica, “[...] fazendo ver, na teoria, a objetividade da experiência subjetiva das relações de dominação [...]” (BOURDIEU, 2002, p. 46). Adicionalmente, também não busca justificar a violência contra as mulheres se valendo do consentimento feminino dentro desse sistema ou isentando os homens das responsabilidades pelos atos praticados.

De outro modo, Bourdieu explica que a estrutura de dominação masculina não é invariável, monolítica, eterna e muito menos a-histórica. Ao contrário, as estruturas de dominação são frutos de um trabalho histórico incessante de reprodução, para a qual contribuem diversos agentes, dentre os quais, a população masculina (por meio do uso da violência física e simbólica) e instituições como a família, a igreja, a escola e o Estado.

Por essas razões, Bourdieu acredita que o trabalho da história deve preocupar-se em descrever e analisar os princípios da divisão entre os sexos geradores de gêneros desiguais e das diferentes modalidades de práticas sexuais, especialmente heterossexuais e homossexuais, disseminadas pelas instituições ao longo do tempo:

Ela deveria empenhar-se particularmente em descrever e analisar a reconstrução social, sempre recomeçada, dos princípios de visão e reprodução geradores dos ‘gêneros’ e, mais amplamente, das diferentes categorias de práticas sexuais (sobretudo heterossexuais e homossexuais), sendo a própria heterossexualidade construída socialmente e socialmente constituída como padrão universal de toda prática sexual ‘normal’, isto é, distanciada da ignomínia da ‘contranatureza’. (BOURDIEU, 2002, p. 109).

Compreender o papel da família, da igreja e da escola na construção de homens e mulheres, bem como das diferentes categorias de orientação sexual é um ponto fulcral, pois são instituições que possuem em comum a possibilidade de exercerem uma ação privilegiada no inconsciente durante o processo de formação dos sujeitos (BOURDIEU, 2002).

Em se tratando da escola, como parte desse quadro heterossexista emoldurado pelos estereótipos de gênero, a sociedade determina que as mães, mesmo as que exercem trabalho remunerado, sejam as maiores responsáveis por acompanhar a formação educacional dos filhos auxiliando no “dever de casa” e participando das reuniões escolares.

Por outro lado, muitas mulheres se veem sobrecarregadas em função da dupla jornada, isto é, dos afazeres domésticos, da profissão e do emprego no mercado de trabalho. Nesse contexto, caso não consigam desenvolver de forma satisfatória todos os papéis designados a elas, sobretudo em relação aos filhos, serão consideradas mães negligentes (SOUZA, 2013).

Em relação à presença dos pais na escola, quando estes têm uma participação assídua tendem a ser vistos como heróis, fato que lhes confere um status maior em comparação às famílias em que apenas a mãe acompanha a vida escolar das crianças. Quando não participam, a ausência paterna é justificada em virtude dos compromissos profissionais, por supostamente estarem, supostamente, empenhados na busca de melhores condições de vida para a família como parte de suas obrigações de provedor (SOUZA, 2013).

A interpretação da diferença sexual do corpo biológico, do qual tratara Bourdieu (2002), legitima a divisão do trabalho em termos sexistas e heteronormativos. Embora esta seja uma questão socialmente construída, salienta o autor, é percebida como um elemento da ordem natural do mundo na cosmologia de transcendentais históricos que prescrevem scripts diferenciados aos gêneros.

Reitera-se que uma lógica similar rege o papel dos gêneros na educação infantil, em que a quase totalidade dos docentes das séries iniciais, salvo raras exceções, é de mulheres, consideradas cuidadoras inatas e as principais responsáveis pela educação informal e formal nos primeiros anos de vida das crianças: “A função de cuidar de crianças pequenas e educá-las tem sido destinada às mulheres, como se o simples fato de serem mães, tias e avós

fosse suficiente para credenciá-las ao trabalho com crianças pequenas.” (DRUMOND, 2010, p. 4).

Além disso, não podemos esquecer o teor das mensagens veiculadas nas imagens e no conteúdo dos livros de contos infantis e de outros materiais didáticos, nos quais personagens indígenas, lésbicas, homossexuais e negros nas ilustrações são escassas. Enquanto as mulheres são referenciadas nos livros da disciplina de História, usualmente, quando são rainhas e princesas, os indígenas estão restritos aos capítulos do Brasil colonial, os negros são retratados como escravos e relacionados de forma caricata com o candomblé, o samba, a feijoada e a capoeira; a população homossexual e transexual é simplesmente excluída das páginas escritas da história.

Sobre esse assunto, é importante salientar que há décadas os movimentos de luta pelos direitos da população negra, indígena, homossexual e transexual apontam a escola como um espaço reprodutor de preconceitos étnico-raciais, lesbofóbicos e homotransfóbicos, tanto explícitos quanto velados, e reivindicam a capacitação dos profissionais da educação para uma abordagem adequada das temáticas de raça, etnia e sexualidade. Tais situações drenam a autoestima, podendo acarretar problemas de aprendizagem e de “evasão” escolar.

Os dispositivos pedagógicos, portanto, são (re)produtores de subjetividades, estereótipos e desigualdades. A forma mais perversa dos estereótipos e das assimetrias de gênero e sexualidade culmina na problemática da violência contra a mulher e na homofobia. Pesquisa divulgada pela Fundação Perseu Abramo no ano de 2001, indicou que a cada 15 segundos uma mulher é vítima da violência masculina, sendo em mais da metade (53%) dos casos praticada pelo marido ou parceiro⁵.

No ano de 2003, o Instituto Promundo, organização não governamental sediada no Rio de Janeiro, publicou uma pesquisa realizada com um universo de 749 homens, dos quais 25,4 %, relataram ter cometido violência física contra a parceira e 17,2% afirmaram ter praticado a violência sexual. Além disso, 38,8% admitiram o recurso ao uso da violência psicológica por meio de insultos, humilhações ou ameaças à companheira, pelo menos uma vez, durante o relacionamento (ACOSTA; BARKER, 2003).

Um estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2013, observou a ocorrência de 50 mil femicídios no país, entre os anos 2001 a 2011, o que

⁵ Pesquisa de opinião pública. Disponível em: <<http://bit.ly/c0dmhe>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

representa cerca de 5.664 mortes de mulheres por ano, 472 mensais, 15,52 por dia, ou, ainda o homicídio de uma mulher a cada 1h30min⁶.

Em relação à população homossexual, levantamento publicado, em 2013, pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) - uma organização não governamental que atua na defesa dos direitos humanos destes segmentos, apontou que, a cada 28 horas, um homossexual é assassinado no país, sendo a quase totalidade dos homicídios perpetrada por homens.

Diversas pesquisas analisam o entrelaçamento entre o processo de socialização masculina e a violência. Segundo Medrado e Lyra (2003), pesquisadores do Instituto Papai, organização não governamental sediada no Recife (PE), no processo de socialização masculina existem diversos mecanismos de brutalidade operantes desde cedo, com a vivência mais frequente da agressividade e do risco constituindo elementos permitidos ao universo masculino.

Conforme esses autores, os meninos são estimulados a se impor no mundo de uma forma mais ativa, inclusive utilizando a violência como meio de resolução de conflitos, em detrimento do diálogo e da manifestação dos sentimentos. Tais fatores corroboram para a existência de condutas mais agressivas no decorrer do processo de formação da identidade masculina e contribuem para a banalização do uso da força física na organização social.

Os pesquisadores explicam que reprimir certas emoções, experimentar a raiva e a violência física são aspectos aceitos e comuns no aprendizado de tornar-se homem. Tais fatores são disseminados na educação e respaldados pelos valores culturais no tocante às masculinidades, servindo como meio para a expressão dos sentimentos pela população masculina.

De acordo com Medrado e Lyra (2003), esses aprendizados ocorrem de diversas maneiras, em tempos, espaços, instituições e relações diferentes, a exemplo da família, nas brincadeiras, nos brinquedos infantis, nas escolas, igrejas, mídia, bares, prisões, quartéis, clubes, esportes e dezenas de outros. Essas noções, para os autores, abrem brechas para o recurso ao uso da violência no futuro.

Minayo (2005) desenvolve pesquisas com reflexões que conectam as ligações perigosas entre masculinidades, machismo e violência. Essa autora, ao analisar vários indicadores de saúde, detectou que os homens estão mais expostos do que as mulheres, em virtude da socialização masculina, ao uso de drogas e da dependência química, que estão no

⁶ Informação disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/pesquisa-do-ipea-sobre-o-assassinato-de-mulheres-destaca-necessidade-de-tipificacao-penal-para-o-feminicidio/>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

topo do ranking dos óbitos por homicídios, morbidade e mortalidade por acidentes e violências e possuem menor expectativa de vida.

Segundo Minayo (2005), há uma série de valores persistentes na história da cultura ocidental que vinculam a masculinidade a um patamar de superioridade em relação ao feminismo e aos processos de violência. Como parte dessa configuração, podemos destacar a concepção do masculino encarado como sujeito da sexualidade e a do feminino como objeto sexual. Além das ideias de atividade, racionalidade, coragem, destemor, dominação, de sexo forte, decisão, de chefe de família, entre outros adjetivos relacionados ao varão.

Esses atributos conferem à população de homens “[...] uma posição social (naturalizada) de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma concepção direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas.” (MINAYO, 2005, p. 23).

Nessa mesma linha de raciocínio, o trabalho de Souza (2005) analisa os indicadores epidemiológicos de morbimortalidade por violências relacionadas a causas externas no país, entre os anos de 1991 a 2000, efetuando uma leitura de gênero intersectada com as categorias de raça, classe, geração e orientação sexual, no contexto das desigualdades estruturais do território brasileiro.

Esse estudo indicou que os homens lideram no rol dos acidentes de trânsito e dos homicídios, a maior parte por armas de fogo, no Brasil e suas capitais. Em ambos os casos, eles representam as maiores vítimas e autores. Para Souza (2005), o problema está associado a dois fatores presentes de forma muito intensa na vida dos meninos na infância: as armas de fogo e os carros de brinquedo⁷.

Contudo, cabe ressaltar que nem todos os homens são violentos e que a violência masculina praticada contra a população homossexual e feminina não é natural, mas apreendida. A vivência em um lar onde há violência doméstica, machismo e, portanto, possivelmente homofobia, colabora para esse aprendizado, podendo resultar na reprodução de comportamentos similares pelos filhos, o que significa dizer, na prática de violência pelo sexo masculino, nos estupros corretivos sobre lésbicas, preconceitos e/ou crimes de ódio contra homossexuais e na sujeição feminina nos relacionamentos íntimos e no meio social.

Nesse cenário, as crianças, adolescentes e jovens que vivenciam situações de violência estão mais propensas ao desenvolvimento de uma série de problemas que afetam o

⁷ Apesar da comercialização de armas de brinquedo ter sido proibida no Brasil existe ainda um sem número de objetos que incitam à violência, como espadas, granadas, escudos, facas, canhões e pistolas, presentes em histórias de super-heróis, vídeo-games e desenhos associados aos meninos.

rendimento escolar e a qualidade de vida, tais como: depressão, baixa-estima, insegurança, agressividade, insônia, medo, déficit de atenção, de aprendizagem e dificuldades de memória, dentre outros transtornos físicos e psicológicos variados (SOARES, 2005).

Meninos aprendem a ser violentos em uma cultura machista repleta de misoginia, que desvaloriza o feminino e legitima a violência como forma de resolução de conflitos em seus relacionamentos afetivos e sociais com mulheres e com outros homens. Se por um lado, a maioria dos casos de violência de gênero ocorre no seio doméstico, por outro, os maiores atingidos pela violência nas ruas são os homens, heterossexuais e homossexuais. Os algozes são representantes do próprio sexo masculino e muitos dos quais desconhecidos da vítima. Portanto, só nos resta pensar que os homens são mais afetos culturalmente ao agenciamento das relações de poder, com ímpeto de dominação, que podem derivar em violência.

A relação de violência se impõe e passa por cima do sentimento de quem a sofre, ela destrói, sendo uma relação de força que se dá antagonicamente para drenar, reduzir e impedir o poder de resistência:

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Nesse sentido, é preciso refletir sobre as relações de poder que construíram identidades para homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais, brancos e negros, e os efeitos perversos das violências mais comuns e banalizadas que abatem seus corpos e mentes buscando compreender os nexos entre o poder e a violência.

No campo da violência homofóbica, simbólica ou material, o padrão da heteronormatividade compulsória naturaliza a rejeição à homossexualidade como um dado comum do mundo da vida, expressa por meio da exclusão, discriminação, estigma, crimes de ódio, preconceitos sutis e explícitos variados.

A instituição heteronormativa, sustentada pelo tripé sexo-gênero-sexualidade, é reproduzida e atualizada em diferentes espaços, dentre os quais pode se destacar a grande importância da família e da escola. Nesses e em outros espaços, recorda Louro (2009), os processos de constituição identitária são fortemente marcados pela lógica binária do gênero e a heterossexualidade obrigatória como o padrão ideal para o desenvolvimento normal.

Como parte dessa configuração, a produção de identidades heterossexuais nutre a homofobia e a misoginia, principalmente entre crianças, adolescentes e jovens do sexo

masculino. Nesses casos, o “outro” é representado pelas mulheres e os homossexuais. Assim, no processo de socialização os meninos aprendem a exorcizar a feminilidade e a homossexualidade para alcançar a tão valorizada masculinidade e heterossexualidade. “Disto resulta que homem que é homem bate em veado.” (LOURO, 2009, p. 27) e pode usar da violência para controlar ou corrigir o comportamento que julgam inapropriado de ‘suas’ mulheres.

Diante do exposto, o estabelecimento de ações voltadas à equidade de gênero na educação, essenciais à redução da violência masculina na sociedade, vem sendo recomendada há anos por inúmeros organismos, tratados e acordos internacionais e nacionais de direitos humanos. A Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1979 e ratificada pelo Brasil em 1984, é um destes acordos.

A CEDAW determina aos Estados-parte a eliminação da discriminação contra as mulheres e prevê mecanismos para a promoção da igualdade entre os gêneros na sociedade. Na esfera da educação, em seu Artigo 10, ressalta a necessidade de medidas direcionadas à erradicação dos estereótipos de gênero em todos os níveis da educação estimulando a educação mista, a promoção de práticas e materiais pedagógicos não estereotipados quanto a atributos de homens e de mulheres.

Esta questão também foi amplamente discutida nas Conferências e Convenções relacionadas aos direitos humanos das mulheres desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) na década de 1990, como por exemplo, na Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (CIPD), realizada em 1994, no Cairo, capital do Egito.

O Programa de Ação de Cairo (1994, p. 53) enfatiza a necessária sensibilização dos homens por meio de ações educativas para a tomada de responsabilidades na erradicação da violência contra as mulheres e meninas. Uma ação fundamental para construção de parcerias harmoniosas com o objetivo de “[...] promover a igualdade dos sexos em todas as esferas da vida, inclusive a vida familiar e comunitária, e incentivar e capacitar o homem a assumir a responsabilidade de seu comportamento sexual e reprodutivo e de seus papéis na sociedade e na família.”

A IV Conferência Mundial da Mulher, ocorrida em Beijing, na China, no ano de 1995, recomenda em sua plataforma de ação: “[...] a criação de um ambiente educacional e social propício, no qual homens e mulheres, meninas e meninos, sejam tratados igualmente e encorajados a alcançar o seu potencial pleno, com respeito à sua liberdade de pensamento,

consciência, religião e crença [...]” como uma medida prioritária para erradicar a discriminação de gênero e a desigualdade entre homens e mulheres. (BRASIL, 2006, p. 170).

A despeito do sexismo na educação infantil, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), desenvolveu diversas conferências na década de 1990, ressaltando a necessidade de os países alcançarem a equidade no acesso à educação e mesmo grau de formação de meninos e meninas, com o incentivo à promoção de ações que contribuam para reverter as distorções de gênero que acontece desde cedo, no espaço escolar.

Essas diretrizes foram lembradas, aprofundadas e incorporadas em outros documentos de conferências das Nações Unidas nos anos 2000, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Dakar, no Senegal, que ampliou e incrementou os compromissos estabelecidos na primeira Conferência Mundial de Educação, de 1990, ocorrida em Jomtien, Tailândia.

No que se refere ao contexto interno, a qualificação de servidores públicos para uma atuação pedagógica não sexista, equitativa e inclusiva faz parte de recomendações previstas em documentos do Ministério da Educação e nos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres, produzidos pela Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) do governo federal desde 2004, resultantes do processo democrático deliberado nas Conferências de Mulheres, como estratégia de superação dos padrões vigentes.

O último Plano Nacional de Políticas para Mulheres, relativo aos anos de 2013 a 2015, em seu segundo capítulo intitulado “Educação para Igualdade e Cidadania”, destaca a importância da formação continuada de todos os atores envolvidos na escola, como gestores, professores, estudantes, em diversos temas para eliminar as desigualdades de gênero e enfrentar os preconceitos e discriminações, sejam fundamentados na orientação sexual, raça/etnia, geração, classe e presença de deficiência, entre outros que perpassam o ambiente educacional.

No contexto brasileiro, a realização de projetos e programas que primem pelo debate de gênero e diversidade sexual na escola, orientados para a mudança da mentalidade entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, buscando o alcance de uma educação não sexista, não homofóbica, lesbofóbica e transfóbica, é um ponto fulcral para a redução da violência masculina contra a população LGBTTI e de mulheres na sociedade, segundo o paradigma identitário.

No entanto, apesar de todos os documentos, tratados e declarações nacionais e internacionais voltados à garantia de uma educação cidadã, não sexista e inclusiva, no Brasil a discussão de gênero e orientação sexual nas escolas ocorre com passos tímidos.

Nas próximas páginas, procuraremos refletir sobre a cultura da heterossexualidade compulsória presente nas instituições educacionais e seu impacto na vida dos sujeitos, destacando as dificuldades com as quais se deparam alunos e professores nesse contexto, sobretudo aqueles que ousam usufruir de uma sexualidade dissonante da norma.

1.3 (HOMO)SEXUALIDADE NA ESCOLA

Um breve olhar para os primeiros anos da educação básica permitirá verificar a presença massiva de professoras do sexo feminino. Ao adentrar pelo ensino fundamental e médio, nota-se que os discursos dominantes continuam a reforçar a concepção de que as diferenças de comportamentos entre homens e mulheres são resultados da distinção sexual entre os corpos, e a naturalizar a heterossexualidade como o normal do desenvolvimento sexual. Isso permite afirmar que as práticas e os conteúdos escolares sexistas e heteronormativos permanecem enraizados na cultura das organizações escolares.

O debate da temática da diversidade sexual na educação formal ainda é incipiente, o que faz da intolerância e violência dirigida a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, transexuais e intersex um aspecto banalizado na história das instituições educacionais brasileiras.

A inapetência ou mesmo preconceito velado de muitos profissionais para uma abordagem educativa que prime pelo diálogo e a construção coletiva do conhecimento no campo da sexualidade contribui para a produção e a reprodução da homofobia.

Apesar de os efeitos da homofobia recaírem sobre todo o corpo discente, eles abatem com mais intensidade as trajetórias educacionais e relações sociais de adolescentes e jovens que vivenciam experiências sexuais e de gênero que escapam da suposta “normalidade”.

No entanto, crianças que apresentem comportamentos e formas de expressão atribuídos socialmente ao gênero/sexo opostos aos seus também podem ser alvo constante de preconceitos e discriminações, como revelam trechos dos depoimentos que se seguem: “Me lembro que desde a primeira série da escola eu sofria algum tipo de infortúnio em relação a minha sexualidade [...]” (S1). Foram “[...] os piores anos da minha vida. Lembro-me das constantes zombarias e apelidos. Não gostava de me socializar na hora do intervalo, sentia-me excluído, rechaçado, angustiado; era uma dor solitária [...]” (S7).

A homofobia na escola produz consequências negativas para o bem estar integral desses jovens, desrespeitando e agredindo seus direitos, pois afeta o psicológico, traz impacto às relações sociais dos estudantes entre si e com os profissionais que atuam na escola, gera intimidação, insegurança, marginalização, estigma, isolamento, incentiva formas de simular a sexualidade ou escondê-la para tentar minimizar o preconceito e camuflar a diferença (JUNQUEIRA, 2009).

Além disso, a homofobia, praticada nesse espaço, produz grande desinteresse pela escola, pela vontade de aprender, o que pode levar à distorção idade-série e até mesmo à desistência do estudo, questão que prejudicará o futuro no mercado de trabalho. Outras consequências nefastas são o fato de o preconceito sexual visibilizar uma imagem distorcida desses alunos, vulnerabilizando-os física e emocionalmente, ocasionando confusão e sofrimento no processo de expressão e composição da identidade, além de incidir na autoestima, comprometer a vida social e afetiva, dificultar a integração e aproximação tanto de famílias homoparentais quanto de pais e mães transgêneros, na escola, e estigmatizar seus filhos (JUNQUEIRA, 2009).

Esse despreparo para lidar com a diversidade sexual fica evidente quando a comunidade escolar se depara com a presença de alunos, alunas e mesmo famílias compostas por casais homossexuais.

Conforme estudo de Bello e Luzi (2009), alunos que sentem desejo por pessoas do seu mesmo sexo são comumente percebidos como “problemas” que desequilibram o cotidiano e as normas escolares.

Nesses casos, muitos encaminhamentos e discussões costumam ocorrer emitidos em tom de fofoca. São comentários realizados de forma “escondida” nos bastidores, nos corredores, nas salas de professores ou de forma mais aberta e séria nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Na maioria das circunstâncias, o diálogo é restrito à participação dos docentes e, no máximo, efetuado com a presença dos pais, excluindo a opinião dos alunos (BELLO; LUZI, 2009).

Segundo Junqueira (2009), os padrões androcêntricos e heteronormativos em vigor nas instituições educacionais brasileiras desde a sua origem são referenciados pela figura do Homem, branco, adulto, heterossexual, cristão, burguês e sem deficiência mental ou física.

Essa representação do homem ideal é batizada com a insígnia do status mais elevado de humanidade, contribui para que os outros sejam meros ‘outros’ do sujeito superestimado, e para que diferentes formas de preconceitos e discriminações contra

mulheres, negros, indígenas, homossexuais e pessoas com deficiência aconteçam no espaço escolar:

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do ‘outro’ (considerado ‘estranho’, ‘inferior’, ‘pecador’, ‘doente’, ‘pervertido’, ‘criminoso’ ou ‘contagioso’) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Louro (2009) explica que esses valores e hierarquias são sedimentados ao longo do tempo por meio de investimentos incessantes e repetitivos com o objetivo de manter os privilégios da orientação sexual heterossexual – sua prerrogativa de normalidade e naturalidade – produzidos de diversas maneiras em variados espaços e instituições, a exemplo da família, da escola, da igreja, da medicina, da mídia, das leis.

Desse modo, essas estratégias e táticas buscam reafirmar o entendimento do Homem como paradigma de humanidade e, por outro lado, demarcar que os seres humanos nascem macho ou fêmea. O sexo, assim, deve corresponder exclusivamente ao gênero masculino ou feminino, de acordo com a genitália de cada indivíduo. Esse processo também será responsável por garantir a única forma de desejo sexual considerado normal, aceitável e legítimo, constituído pela atração por pessoas de sexo/gênero oposto ao seu (LOURO, 2009).

A correlação supostamente ‘natural’ entre sexo, gênero e sexualidade alimenta a base do sistema da heteronormatividade que busca a repetição e a perpetuação compulsória da matriz heterossexual para referenciar o parâmetro de normal.

Nessa equação, a lógica da heterossexualidade obrigatória institui a norma que concebe a sexualidade heterossexual a partir da naturalização da ideia de que todas as pessoas são e devem ser heterossexuais.

Dentro dessa ótica, os sistemas de saúde, educação, o aparelho jurídico ou o midiático, devem corresponder apenas à imagem e à semelhança dos sujeitos heterossexuais:

São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados

ou mesmo punidos. Ainda que se reconheça tudo isso, a atitude mais frequente é a desatenção ou a conformação. (LOURO, 2009, p. 90).

Sobre esse assunto, o trabalho de Armas (2008) analisa o lugar da sexualidade nas políticas de desenvolvimento explorando os vínculos entre a sexualidade e os direitos, educação, saúde, moradia, entre outros, tidos como prerrogativas cruciais para enfrentar a pobreza. Ao analisar as políticas de desenvolvimento o autor evidencia a priorização da saúde, educação, trabalho, moradia, considerados problemas reais e relevantes, em detrimento às dimensões da sexualidade e do prazer na agenda do desenvolvimento.

A partir do caráter de integralidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos, Armas (2008) discute os direitos sexuais conectados com os direitos ‘mais importantes,’ defendendo que os direitos sexuais não são apenas tão fundamentais quanto os demais, mas que são, sobretudo, todos esses direitos.

No campo da educação, a violação dos direitos sexuais causa impacto negativo na continuidade dos estudos, especialmente nos casos de preconceito direcionado às sexualidades desviantes da norma heterossexual e à gravidez não planejada na adolescência. Armas (2008), embasado em estudo citado por Gosine (2005), aponta os resultados de uma pesquisa realizada em Bangladesh, no ano de 2002, que indicou a maior probabilidade dos meninos com traços femininos passarem por constrangimentos na escola, situação que tende a levá-los ao abandono do estudo e ao futuro de pobreza.

Nessa pesquisa comentada por Gosine, foram entrevistados 124 homens que relataram os tormentos sofridos nas escolas e universidades em virtude da homossexualidade. Desse total, 48% declararam a vivência de situações de intimidação, desrespeito e chacota, seja no colégio ou universidade, cometidos por estudantes e professores, pelo fato de serem afeminados, o que trouxe prejuízos ao rendimento escolar desses sujeitos.. Acrescido a estes fatos, as privações econômicas pelas quais passavam no momento da pesquisa, foram avaliadas por eles como resultado das dificuldades, dos constrangimentos e hostilidades experimentados no decorrer da trajetória educacional (ARMAS, 2008).

A educação não é a única esfera que produz sofrimento às homossexualidades. A heteronormatividade torna a vida profissional da população homossexual mais difícil no que se refere à busca e à estabilidade no emprego. De acordo com Armas (2008) há setores que, inclusive, apresentam resistência ainda maior para contratação de homossexuais, tal qual a educação e as forças armadas.

Na configuração desse quadro, é preciso levar em conta que o acesso ao serviço no mercado de trabalho formal é mais complicado para alguns segmentos da população

LGBTTI, especialmente às travestis e às pessoas trans que, não raro, se veem forçadas à prostituição como o único meio de renda para a sobrevivência.

Portanto, as discriminações vivenciadas na escola se somam às do mundo do trabalho que limitam as oportunidades laborais e impactam negativamente no bem-estar, desenvolvimento das potencialidades humanas, na cidadania e condições de vida dos sujeitos homossexuais.

As violações dos direitos sexuais criam um ciclo negativo de oportunidades limitadas, na educação, que agravam as oportunidades também limitadas, no emprego, causadas pela discriminação. Juntas, essas discriminações têm como consequência um impacto negativo sobre a capacidade das pessoas e podem acentuar os níveis de pobreza (ARMAS, 2008).

Ao revisitar a literatura sobre gênero, sexualidade, homofobia e ética na educação, o estudo de Souza, Medeiros e Duarte (2010) elucida acerca das dificuldades vivenciadas por professores e professoras, alunos e alunas, quanto à temáticas relacionada ao gênero e à diversidade sexual. Segundo esses pesquisadores, além dessas questões ainda não serem debatidas a sério, nas instituições escolares, diversas formas de violências, preconceitos e discriminações são praticados contra docentes e cursistas, em decorrência do gênero e orientação sexual.

Com a finalidade de conhecer a atuação e identificar as dificuldades de professores de uma escola de rede pública de ensino do Estado do Mato Grosso no trato com a temática da discriminação sexual, Souza, Medeiros e Duarte (2010) desenvolveram uma pesquisa-intervenção por meio da qual investigaram sobre as estratégias educativas utilizadas pelos docentes a partir de uma situação simulada de homofobia entre alunos.

Os resultados da intervenção indicaram forte presença de valores morais, religiosos e premissas científicas obsoletas nas respostas dos professores diante da situação. De acordo com os autores, os docentes, em lugar de tentarem construir um conhecimento dialógico com os alunos, buscaram prescrever-lhes a maneira correta do comportamento sexual considerado adequado aos padrões sociais vigentes:

Os conteúdos presentes nas estratégias propostas pelos professores (principalmente nas de esclarecimento) revelam um forte apelo às normas sociais vigentes (da lei na forma da criminalização), científicas e religiosas para a explicação do comportamento dos alunos e sua possível modificação. Desse modo, as estratégias educativas pautam-se pela educação moral como uma forma de socialização em que o sujeito deve se adaptar à sociedade (caráter heteronômico da educação moral). Ao educar em valores a partir do esclarecimento do certo e errado, o professor apenas informa e não constrói

o conhecimento como mediador. (SOUZA; MEDEIROS; DUARTE, 2010, p. 8).

A homofobia é uma realidade comum enfrentada por alunos e professores homossexuais, situação que restringe ou mesmo viola os seus direitos. Para os mesmos autores acima referenciados, a homofobia está entre as principais violações de direitos que acometem as relações de gênero na escola, seja agenciada por meninos contra meninas, seja exercida entre meninas e/ou entre os próprios meninos: “Meninos e meninas são discriminados em relação ao seu comportamento de gênero e orientação sexual porque não correspondem à heteronormatividade e aos referenciais de gênero dominantes.” (SOUZA; MEDEIROS; DUARTE, 2010, p. 2).

A narrativa do sujeito participante da pesquisa, S9, expressa bem a existência do preconceito praticado por colegas de turma e revela a importância da conquista de amigos como meio de se proteger e enfrentar as adversidades: “Sempre ouvia gracejos de alguns ‘colegas’ de turma, mas como tinha um círculo de amizade muito grande, não dava muita importância ao que diziam os que não estavam dentro desse círculo.” (S9).

Em relação a esse fator, Junqueira (2009, p. 26) observa que estudantes homossexuais tendem a desenvolver comportamentos que os impelem a apresentar “algo a mais” na esperança de serem tratados de forma similar aos demais. Em busca desse 'algo a mais', esses sujeitos podem exigir de si mesmos atitudes que os levem a ser, de algum modo, reconhecidos como sujeitos legais, merecedores de respeito e apreço, como ser o melhor aluno da sala ou, ainda, “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todo mundo”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”, etc. As estratégias adotadas nessa busca da aceitação podem ser variadas; comumente envolvem a satisfação das necessidades e expectativas dos colegas, inclusive, por meio de imitações de atitudes e comportamentos tradicionalmente associados a heterossexuais. Nesse sentido, a fala de S10 destaca a boa relação mantida com as pessoas na escola e o ótimo desempenho nas avaliações escolares, sugerindo que isso talvez pudesse ter atenuado dificuldades decorrentes do fato de ser *gay*, ou, ainda, permitido que sua sexualidade não fosse notada. Mesmo assim, ele recorda um caso de tentativa de abuso por parte de um aluno mais velho,

Olha, eu nunca tive problema na escola não. Sinceramente, a não ser uma única vez, assim, que um guri mais velho tentou alguma coisa. Mas foi uma única vez. Nunca tive, na escola, nunca tive problema. Sempre tive uma boa relação com todo mundo, não sei se talvez porque me destacava nas notas, todo mundo gostava de fazer trabalhos juntos. Talvez a sexualidade se escondesse neste ponto, nunca tive problemas não. (S10).

De acordo com Junqueira (2009, p. 26) o esforço incessante por corresponder às expectativas alheias representa uma espécie de “salvo-conduto” arregimentado para possibilitar ao estudante homossexual uma inclusão, consentida pelos colegas, em um espaço notadamente hostil. Entretanto, trata-se de uma acolhida extremamente frágil, revela o autor, exemplificando da seguinte maneira: “‘É *gay*, mas é gente fina’, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em ‘É gente fina, mas é *gay*’”.

Qualquer atitude de desagrado pode fazer com que o estigma relacionado à homossexualidade venha novamente à tona. Assim, essa espécie de busca por “supercompensação”, analisada por Junqueira (2009, p. 27) em diálogo com Castañeda, embora seja capaz de gerar ansiedade, autocobrança e perfeccionismo em demasia, não impede que o preconceito sexual seja acionado em qualquer escorregada ou insucesso do candidato por meio de invocações que recordam o suposto “defeito homossexual”, tais como as expressões pejorativas: “Só podia ser *gay* mesmo!”; “É assim que eles são!”.

Outro ponto que merece ser lembrado, como ressaltado anteriormente por Armas (2008), é o fato de as discriminações a que estão sujeitos gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros nas escolas, somarem-se às vivenciadas em outros espaços sociais, complexificando ainda mais a vida escolar de alunos homossexuais, uma vez que afetam a autoestima, saúde, dedicação aos estudos, trajetória de vida e dignidade.

Esses aspectos também foram retratados por Souza, Medeiros e Duarte (2010). O trio destaca a realidade frequente de negação do direito à educação, à saúde e ao trabalho para muitos homossexuais. Nesse sentido, esses pesquisadores acreditam que uma escola comprometida com o debate de gênero e sexualidade é capaz de promover mudanças nas mentalidades dos sujeitos constituindo um lugar onde seja possível desvelar, debater e desconstruir as manifestações de violência simbólica, aspectos essenciais ao enfrentamento da homofobia expressa em agressões físicas e verbais.

Freitas (2012), em sua tese de doutorado intitulada “No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores”, ressalta a importância de analisar a atuação dos professores quando o assunto envolve a sexualidade, especialmente a homossexualidade, bem como sinaliza a necessidade de capacitação dos mesmos para o ensino e intervenção qualificada diante de situações e tensões que envolvem alunas e alunos homossexuais na escola.

Em sua pesquisa, Freitas (2012) investigou um grupo de professores participantes de cursos de capacitação voltados ao tema da Diversidade Sexual na Escola. O autor buscou

entender como era a convivência daqueles professores com alunos homossexuais e ao mesmo tempo identificar qual a percepção desses docentes no tocante à homossexualidade.

Ele partiu da hipótese de que a formação docente e humana sob o molde da sociedade heteronormativa limita as relações e aproximações com alunos homossexuais ou mesmo apresenta estereótipos associados à homossexualidade, assim como restringe intervenções educativas na área da sexualidade.

Dito de outro modo, para Freitas (2012) a naturalização da heterossexualidade possivelmente leva os professores a atitudes excludentes, como o silenciamento diante das sexualidades desviantes da norma e de comportamentos que causem constrangimentos a alunos homossexuais, assim como àqueles com performances de gênero distintas das consideradas ideais para o seu sexo de nascença.

Apesar da hegemonia da heteronormatividade aparecer de forma expressiva nos discursos do conjunto dos professores investigados, os resultados do trabalho revelam que a maioria está receptiva à discussão do assunto na escola. Interessante constatar que, na concepção dos professores mais abertos ao tema, a sexualidade deve ser um conteúdo debatido em sala de aula para evitar condutas excludentes (FREITAS, 2012).

Assim, na ótica desse grupo pesquisado, a discussão no campo da sexualidade deve permear questões relacionadas ao afeto e respeito, pois muitos alunos homossexuais são rejeitados pela família e sofrem *bullying* na escola. Também sinalizaram que atuam profissionalmente da maneira mais natural possível diante da homossexualidade com vistas à promoção do tratamento igualitário (FREITAS, 2012).

Na contramão dessa percepção, estão os professores que simplesmente ignoram a homossexualidade. Para estes, a sexualidade homossexual é invisibilizada, pois não caberia ao professor preocupar-se com a sexualidade de um aluno, uma vez que, na visão dos mesmos, a sexualidade não interfere em nada na educação dos estudantes. Nesse escopo, as problemáticas que acometem alunos homossexuais, assim, só passam a ser notadas por eles quando de algum modo interferem no desenvolvimento de seu trabalho docente (FREITAS, 2012).

A pesquisa de Freitas (2012) indica que há, dentro do universo pesquisado, a existência de um número significativo de professores que consideram a diversidade sexual um assunto relevante de ser debatido em sala de aula, sobretudo porque compreendem que as questões referentes à orientação sexual já alcançaram visibilidade expressiva na sociedade e não podem mais ser ignoradas pela escola, o que sinaliza uma porta entreaberta para a não discriminação.

No outro extremo, encontram-se os docentes que se recusam a debater o assunto, seja por ignorância, preconceito, homofobia ou mesmo comodidade, invisibilizando a presença de alunos que sentem desejo por pessoas de seu mesmo sexo e drenando as potencialidades de (trans)formação social operada na escola. Este fato também ignora as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais relacionadas à orientação sexual, um tema que deve ser trabalhado de forma transversal em todas as disciplinas (FREITAS, 2012).

Em suma, os dois grupos de docentes apresentaram respostas com vieses heteronormativos em decorrência dos valores e verdades sedimentadas através de suas trajetórias educacionais e relações sociais, como por exemplo, considerar a homossexualidade um desvio da sexualidade normal, uma doença, ou ainda algo proveniente da natureza ou até mesmo falta de Deus. Deste modo, conhecer a percepção dos professores sobre o tema é um ponto fulcral para a construção de culturas e práticas políticas de inclusão no espaço escolar (FREITAS, 2012).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, o sujeito participante S1, apesar de afirmar que quando criança sofreu algum tipo de situação constrangedora na escola, é taxativo ao dizer que nunca foi alvo de preconceito por parte dos docentes: “[...] por professores nunca percebi nada, somente por colegas.” (S1). E conclui que, na universidade, houve somente “[...] casos isolados, mas coisas muito discretas que não chegavam nem a me afetar, por parte dos colegas, por professores jamais.” (S1).

O depoimento de S9 também revela pequenos desconfortos nas relações com os colegas, mas nenhuma vivência de discriminação ou intimidação praticada por professores,

[...] conflitos tiveram apenas pequenos, pois como disse tenho uma personalidade forte e não aceitava minha condição, ou melhor, quando criança não percebia minha condição, então às vezes rolavam algumas exaltações, mas nada além disso, nunca tive grandes problemas. Quanto aos professores nunca notei nada que pudesse relacionar ao fato sexualidade. (S9).

No entanto, dos dez sujeitos participantes desta pesquisa, apenas dois, S1 e S7, relatados anteriormente (p. 49), apontaram problemas na fase escolar.

Outra tese que analisa o discurso da sexualidade na organização escolar é o trabalho de Novena (2014), cujo objetivo foi investigar os dispositivos e as representações em torno da sexualidade no espaço da escola e sua influência na construção de subjetividades. A autora investigou três grupos distintos de atores, a direção, os professores e alunos,

constatando que apesar da multiplicidade de visões, reina entre eles uma noção que representa a sexualidade como um elemento biológico ancorado na natureza.

Há, além disso, uma tendência a desconsiderar as diversas modalidades de orientação sexual, especialmente relacionadas às homossexualidades, assim como o preconceito e estigmatização existentes ao redor delas, levando à reprodução das práticas de discriminação e à violência que se articulam a um processo mais amplo de silenciamento das múltiplas expressões de sexualidade. Logo, as engrenagens de produção das subjetividades operam no cotidiano da organização escolar pelo silenciamento da sexualidade e invisibilização ou negação da homossexualidade (NOVENA, 2014).

No terreno da sexualidade, os discursos propagados na escola ecoam sob a ótica do disciplinamento, visando à produção da sexualidade ‘dócil’, isto é, submissa e bem comportada, emoldurada por uma representação social que a encarna na biologia e natureza. A partir desse prisma naturalizante, as práticas de poder no campo da sexualidade são arregimentadas, marcadas pelo discurso autoritário, organizado em torno da ideia do casamento e de família, inspirada no casal heterossexual. Esse tipo de pensamento evita deslocamentos e rupturas com os valores patriarcais, ainda dominantes na estrutura da ordenação moral e psicológica das instituições educacionais (NOVENA, 2014).

Dentro dessa configuração, estão inseridos os currículos pedagógicos e atividades extracurriculares, os agentes responsáveis pela coordenação e orientação das ações pedagógicas, bem como aqueles que fiscalizam a execução das normas, e os professores, que ensinam e repassam esses currículos aos estudantes (NOVENA, 2014).

Outro mecanismo utilizado pela organização escolar para o bom desempenho da norma ocorre através da definição de regimentos rígidos relativos ao uso do tempo e do espaço, ao controle das condutas, dos corpos, além de técnicas repressivas sutis e outras formas de disciplinamento:

Todo esse campo de normalização que tem por objetivo o controle da sexualidade é efetivado pela repressão. No entanto, essa repressão, diferentemente do que se possa imaginar, não é explicitamente manifestada; ela age a partir de agenciamentos com outros dispositivos como o do discurso, por exemplo, que normaliza o que deve ou não ser dito e feito a partir de técnicas de controle sutis. Olhares vigilantes e repressores compactuam na aparência com as normas e valores considerados ilícitos, criando um ambiente ambíguo e favorável para que o “desvio” se produza e aconteça. (NOVENA, 2014, p. 229).

A pesquisadora adverte que, embora haja tolerância maior em relação à heterossexualidade na escola, pois há permissão para que algumas expressões de afeto se manifestem, a homossexualidade é severamente proibida e sempre vista como patologia, desvio ou anomalia. Isso reforça condutas intolerantes de preconceito, discriminação e violência para com alunos e professores homossexuais.

No entanto, há sempre possibilidades de desvio da norma que baliza o discurso da sexualidade, mesmo no que tange à homossexualidade, uma vez que os processos de resistência, as fugas e rupturas dos padrões de disciplinamento foram evidentes. Exemplo disso pôde ser visualizado nos escritos nas paredes dos banheiros, nos muros da escola, nos desenhos, mensagens, conversas, questionamentos, protestos, que de algum modo aludiram à sexualidade (NOVENA, 2014).

Os desvios também podem ser mediados pela postura do professor, observa a autora, sobretudo quando possuem conhecimento sobre o assunto e se tornam capazes de abrir brechas para construção de novas verdades no discurso da sexualidade. Entretanto, a maior parte dos professores carece de uma reflexão política e sociocultural no campo da sexualidade, o que torna usual recorrer a valores e experiências de cunho pessoal que influenciam na produção de representações sociais diversas, seja:

[...] para a ruptura ou para o reforço da sexualidade biologizante e naturalizada, para a sexualidade múltipla e plural ou para a representação social da sexualidade voltada unicamente na direção heterossexual, ou ainda, para a alteridade ou para a estigmatização. (NOVENA, 2014, p. 236).

Em síntese, apesar das diferentes expressões de sexualidade, no estudo de Novena ficou evidente uma tendência da organização escolar em desconsiderar e ocultar a homossexualidade, processo arregimentado com a estigmatização velada contra docentes e alunos que sentem desejo por pessoas do mesmo sexo, revelando formas explícitas ou implícitas de discriminação que comumente acarretam em práticas de homofobia e violência.

Entretanto, diversos depoimentos dos sujeitos participantes da nossa pesquisa apontaram que foram poucas as situações constrangedoras vivenciadas em decorrência da homossexualidade no espaço da escola – com exceção dos relatos de S1 e S7, registrados anteriormente –, e que, entretanto, não lhes causaram muitos transtornos: “Algumas vezes ouvi uma piadinha ou outra, mas isto nunca foi para mim um problema. [Na universidade] Sempre procurei agir com muita discrição, por isso não me lembro de passado por algum constrangimento.” (S2). Segundo S3, “Ninguém sabia e nem eu mesma, não percebia este

lado.” Esse sujeito relata que, na Universidade, “não era notada”. De acordo com S4, sua fase escolar,

[...] não foi muito diferente dos demais que estudaram comigo, ainda muito jovem não entendia muito bem os meus desejos. Convivia e convivo normalmente com os meus colegas de classe que passaram a ser meus amigos. [Na universidade] Acredito que em nenhum momento minha verdadeira sexualidade foi notada. (S4).

O participante desta pesquisa, sujeito S5, relata que,

No Ensino Fundamental minha orientação sexual nunca foi colocada em xeque. Apesar de não jogar futebol, participava de todas as outras brincadeiras e atividades recreativas. Nunca sofri *bullying* de cunho sexual. [Na universidade] O meio acadêmico sempre me pareceu de mentalidade mais aberta. Certamente alguns colegas percebiam, mas sempre respeitaram. Nunca percebi alguma piadinha direta ou indireta.

No caso de S6, sua sexualidade “Nunca foi notada, pois na época não havia assumido o homossexualismo. Na Universidade também eu não tinha assumido, portanto, não houve nenhum problema.”

Porém, em algumas narrativas é possível encontrar ao menos um episódio traumático marcante lembrado com desconforto pelos interlocutores deste trabalho. Um exemplo disso pode ser constatado nas histórias relatadas por S8 e S10:

Com 18 anos é que comecei a ter um visual feminino no dia-a-dia, então acho que muita gente desconfiava apesar de eu ter ficado sabendo de poucas pessoas que expressamente desconfiassem. Porém, teve uma situação marcante de quando eu tinha uns 14-15 anos. Eu era muito próxima de uma garota que estudava na minha sala. Já estudávamos juntas há alguns anos e todo ano mudávamos de lugar na sala, mas permanecíamos ao lado uma da outra. Morávamos um pouco distante, então raramente nos víamos fora da escola. Porém, conversávamos por telefone todos os dias. Pra mim ela era apenas uma amiga muito próxima, mas outra colega de sala achava que eu estava “afim” dela. Essa terceira era vizinha da minha amiga e resolveu falar pra mãe da garota o que ela achava. Ela fez isso no final do ano letivo e o resultado foi que a garota ficou proibida de falar comigo e durante as férias eu realmente não tive notícias dela, mas quando as férias acabaram continuamos a conversar na escola. Esse foi o único fato que me atingiu diretamente. Na faculdade só não sabia quem era muito desinformado, pois não fazia questão de esconder, e isso não me trouxe nenhum problema. (S8).

Olha, eu nunca tive problema na escola não, sinceramente, a não ser uma única vez assim, que um guri mais velho tentou alguma coisa, mais foi única vez, nunca tive, na escola nunca tive problema. Sempre tive uma boa relação com todo mundo, não sei se porque talvez me destacava nas notas, todo

mundo gostava de fazer trabalhos juntos, talvez a sexualidade se escondesse neste ponto, nunca tive problemas não. (S10).

As narrativas também indicam a existência de estratégias desenvolvidas pelos sujeitos analisados, consciente ou inconscientemente, com a finalidade de minimizar a homofobia institucional: a discrição do comportamento, o comedimento dos gestos, a economia das palavras relativamente à sexualidade e à reprodução de formas de condutas aceitáveis às normas de gênero e sexualidade vigentes no espaço da escola.

Apesar de se perceber diferente desde cedo, S2, por exemplo, pondera o cuidado com a manutenção do comportamento discreto para não chamar atenção, o que permitiu a convivência tranquila, no colégio, e as condições para enfrentar e minimizar as situações constrangedoras,

Desde muito novo já percebia que algo não estava direito, mas sempre reagi com muita discrição, por isso, penso que foi tranquila. Algumas vezes ouvi uma piadinha ou outra, mas isto nunca foi para mim um problema. Sempre procurei agir com muita discrição, por isso, não me lembro de ter passado por algum constrangimento. (S2).

Ribeiro, Soares e Fernandes (2009, p. 200), ao investigarem processos de ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar identificaram que as instituições escolares não possibilitaram a estes sujeitos no passado, ou seja, quando eram apenas alunos, conhecimentos que lhes proporcionassem vivências e o desabrochar positivo de suas identidades de *gays* e *lésbicas*, “[...] levando-os a processos cuidadosos de autocontrole e ocultação de comportamentos, gestos e desejos a elas associados.”

O excerto dos depoimentos da análise de Ribeiro, Soares e Fernandes (2009), revela uma ação permanente de vigilância operante no decorrer de suas trajetórias escolares. As narrativas salientaram que quanto mais evidente era sua sexualidade, diferença e gestos que seus corpos exprimiam, mais se tornavam suscetíveis ao assédio e repressão, pois suas condutas contradiziam o modelo imposto pela ditadura do binarismo heterossexista.

Entretanto, suas vivências não eram apenas inferiorizadas, mas autodisciplinadas por meio de ações cotidianas com características persecutórias e estigmatizantes como uma espécie de reforço negativo para punir os desviantes da norma e, assim, persuadi-los a retornarem ao reino da normalidade.

Além disso, as análises feitas pelos autores ressaltam que existe na escola um grande silenciamento no tocante à sexualidade, aos sujeitos homossexuais e aos seus estilos de vida. Esse silenciamento engendra um processo produtor e reprodutor de outros discursos e

modos de conduta. O emudecimento e o descaso diante da diversidade sexual perpetua um modelo de ensino que induz a pensar e a agir de forma a reprimir, marginalizar e condenar as pessoas que sentem desejo por outras do mesmo sexo:

Como coloca o Prof. Romeu: Na realidade, era complicado conviver com pessoas que não eram homossexuais e, por ser homossexual, eu me repreendia bastante, em função dos meus colegas e professores. A Professora Veridiana comenta: Até o Ensino Médio, era um pouquinho conturbado, porque a gente sempre escuta alguma coisa. (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009, p. 200).

Neste cenário, “[...] uma professora que, entre outras tantas características, é lésbica, correrá o risco de ser vista, antes de tudo (ou somente) como ‘professora lésbica’ – e, quem sabe, por isso, menos professora.” (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009, p. 204). Essa investigação conclui que a escola, em virtude de sua estrutura e organização centrada em valores morais conservadores, deixa os professores reticentes e temerosos de visibilizar suas identidades sexuais ou mesmo agir com naturalidade. Desse modo, mesmo cuidando para não darem "pinta" de serem gays ou lésbicas no ambiente de trabalho, sabem que são “definidos” e rotulados como homossexuais e que isso não é algo que possa ser conversado abertamente com seus colegas de labuta.

A pesquisa de Silva Júnior (2010), intitulada “Rompendo a mordaza: representações de professoras e professores do ensino médio sobre sexualidade”, também evidencia o olhar limitado e biologistar, imperativo na escola, no que diz respeito à complexidade da sexualidade humana.

Ao investigar as representações sociais de professores de duas escolas estaduais da cidade de São Paulo, o pesquisador observa que o debate sobre diversidade sexual ainda é relegado e ocultado nessas instituições, situação que favorece a discriminação e a exclusão dos discentes que subvertem o binarismo de gênero e distanciam dos modelos heterossexistas valorizados socialmente.

Silva Junior (2010) constatou ainda que, apesar de poucos professores admitirem de forma franca o preconceito à população LGBTTI, a maioria possui algum tipo de preconceito, mesmo tentando camuflá-lo, o que ficou evidente na análise dos dados das entrevistas realizadas. Nessa análise, foi possível constatar discursos com concepções moralistas sobre a sexualidade, percepções binárias de gênero ancoradas na natureza, valorização da heteronormatividade e a dicotomia heterossexual/homossexual, interpretado como normal/doença:

[...] superficialmente, são poucos os/as professores/as que expõem abertamente seu preconceito a homossexuais, ao menos se compararmos aos/às educadores/as que ocultam este mesmo preconceito. Por isso, nas questões fechadas, respostas direcionadas à aceitação e ao acolhimento se sobressaíram. No entanto, ao se analisar as explicações e justificativas, não foi difícil constatar a materialização de estereótipos, a heteronormatividade compulsória e argumentos de infra-humanização dos sujeitos homossexuais. (SILVA JUNIOR, 2010, p. 197).

Outra questão relevante apontada pelo estudo, refere-se à importância da capacitação na temática da diversidade sexual em prol de uma abordagem adequada no campo da sexualidade. Os professores que conceberam a homossexualidade de forma abertamente pejorativa não passaram por nenhum tipo de capacitação sobre o tema e afirmaram que a sexualidade não é um conteúdo que deve ser debatido na escola (SILVA JÚNIOR, 2010).

Além disso, foram contra aulas relacionadas à educação sexual e manifestaram maiores dificuldades de convívio com homossexuais, além de se isentarem de qualquer responsabilidade em possíveis situações que envolvam discriminação e preconceito no colégio. Já os professores que apresentaram uma concepção supostamente mais positiva sobre a homossexualidade, ou seja, que não demonstraram abertamente o preconceito, foi possível detectar a ausência de contato com o tema ao longo da formação educacional, seja na época da escola ou durante o magistério e universidade. Mas, apesar desse fato, colocaram-se favoráveis à educação sexual a ser trabalhada de forma transversal na escola (SILVA JÚNIOR, 2010).

Por outro lado, no grupo dos professores que conceberam a homossexualidade de forma explicitamente positiva, os relatos sinalizaram ausência de preconceito e convivência harmoniosa com homossexuais, muitos dos quais, enfatizaram a manutenção de relações sociais com tais sujeitos em suas vidas particulares, e também consideraram essa identidade tão legítima, normal e saudável quanto qualquer outra. Outro aspecto afirmado por eles indicou que a presença do preconceito sexual e homofobia na escola é uma realidade e se mostraram confusos e inseguros em relação às maneiras de lidar perante essas situações. Também salientaram a importância do debate sobre diversidade sexual na escola e, apesar das dificuldades relatadas, apresentaram maior desenvoltura para discussão da temática em sala de aula (SILVA JÚNIOR, 2010).

Entre os achados da tese de Silva Júnior (2010), é relevante apontar também que, na prática, a educação sexual não integra o currículo escolar. Neste contexto, o tema desponta quando surgem situações inusitadas envolvendo a homossexualidade de alunos, não raro,

considerados episódios “problemas”, o que significa que o assunto vem à tona somente em casos de conflitos e tensões, sendo quase sempre abordado de maneira superficial.

Adicionalmente, não houve diferenças significativas nas representações dos professores no tocante à homossexualidade nas duas escolas pesquisadas. Esse dado sugere que resultados similares possivelmente serão encontrados em outras escolas estaduais do município. Também não foram constatadas diferenças expressivas nas representações analisadas pelo recorte do sexo dos professores. Ou seja, não houve nada que indicasse diferenças marcantes entre a visão de homens e mulheres em virtude da socialização de gênero, tampouco entre os docentes de disciplinas exatas e humanas. Todavia, a formação inicial continuada na temática da diversidade sexual foi considerada o fator primordial a influenciar na composição das diferentes formas de representar a homossexualidade, o que de fato reflete a importância do conhecimento e informação para abordagem da (homo)sexualidade na escola (SILVA JÚNIOR, 2010).

Nessa direção, considerando que a conexão entre a discriminação e a homossexualidade está enraizada na cultura, estimulada por crenças religiosas dogmáticas, moralidades conservadoras e representações sociais tecidas para preservar a hegemonia da heterossexualidade que, conseqüentemente, sujeitam, desqualificam e inferiorizam as orientações sexuais destoantes do padrão, o desenvolvimento de projetos de qualificação continuada voltados ao corpo docente das escolas é uma ação urgente e necessária ao enfrentamento da homofobia e à garantia de direitos à população LGBTTI (SILVA JÚNIOR, 2010).

Bento (2011), em trabalho intitulado “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”, ao discutir a homofobia e o abandono do estudo por alunos homossexuais, observa que a escola é uma das principais instituições que ainda toma para si a responsabilidade de preservar as normas binárias de gênero e a matriz heterossexual. Esse fato a transforma em um ambiente hostil para as sexualidades ‘desviantes’, o que torna incoerente avaliar a recusa desses alunos em frequentar o colégio pela ótica da ‘evasão’.

A autora evidencia as dificuldades de a escola em lidar com a diferença e a multiculturalidade, especialmente quando o assunto é a homossexualidade, cuja falta de pedagogia conduz a um processo claro de expulsão e exclusão de estudantes homossexuais. Para ela, a inexistência de indicadores capazes de mensurar a homofobia de uma sociedade e, mais especificamente da escola, agravam essa situação inserindo de forma vaga e invisibilizante a exclusão escolar no rol da evasão: “Na verdade há um desejo em eliminar e

excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão”, diz Bento (2011, p. 555).

Junqueira (2009) afirma que a escola pode ser um lugar traumático para muitos/as homossexuais, por experimentarem, de diversas maneiras situações angustiantes e delicadas que os tornam mais vulneráveis à internalização da homofobia, à autculpabilidade, negação e autoaversão. Todos esses sentimentos, diz o autor, se desenvolvem com a convivência, participação, descuido ou omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade, do município e do Estado. Trata-se de situações que vão além de meras indiferenças, resultados de descasos difusos e negligências profundas, que instituem silêncios e formas sutis de vedação de manifestações de simpatia, apreço ou solidariedade:

Uma proibição socialmente sancionada que, entre outras coisas, contribui para fortalecer os processos de internalização da homofobia. Uma vez introjetada, ela pode conduzir a pessoa a se sentir envergonhada, culpada e até merecedora da agressão sofrida, mantendo-a imobilizada, em silêncio, entregue a seu destino de pária social. À violência propriamente dita soma-se a ‘violência simbólica’, fazendo com que a própria vítima contribua para a legitimação da agressão e favoreça o agressor e os seus difusos cúmplices. (JUNQUEIRA, 2009, p. 27).

A tese de Torres (2009) cartografa a sexualidade e as relações de gênero imbuídas nos dispositivos de enunciação dos saberes, práticas e discursos de professores de uma escola da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, e como estes interferem no disciplinamento do corpo e seu funcionamento.

Para Torres (2009), os saberes são produzidos no processo de operação dos dispositivos pedagógicos e mesclam o conhecimento formal, as disciplinas e a bagagem de vida. As práticas configuram o conjunto dos procedimentos pedagógicos em ação enquanto os discursos são entendidos não apenas como aquilo que é verbalizado ou manifesto no conteúdo, mas também o que exprime, nomeia, demarca as vontades de verdade. De acordo com esse pesquisador, os saberes, práticas e discursos constroem os modos de existir, delimitam fronteiras e as maneiras de ver, conceber e dizer o gênero e a sexualidade.

No campo dos saberes, há três modalidades distintas que se fizeram marcantes na escola: o saber científico, o cultural e o religioso. O saber científico, referente aos dispositivos formadores de gênero e sexualidade, expressa a concepção naturalizante e dualista de dicotomias essencialistas enraizadas na biologia que normatizam e disciplinam corpos encerrados no feminino e masculino sob a lógica da sexualidade heterossexual (TORRES, 2009).

Adicionalmente, outros dois pontos merecem ser ressaltados sobre o saber científico: a educação sexista marcada pelo machismo operante na socialização de meninas e meninos; e o entendimento da sexualidade restrita à dimensão biológica do corpo com a rejeição dos modos de subjetivação que fogem a esta regra e sua consequente alocação no campo da patologia e aberração. Já o saber cultural das concepções dos professores no terreno do gênero e sexualidade nada mais é do que a reprodução das relações de gênero tradicionais batizadas pelo machismo naturalizado (TORRES, 2009).

Outros elementos em voga no saber cultural dos professores sobre o assunto são a contextualização do gênero com base nas diferenças e desigualdades regionais, a biologização do feminino e do masculino, uma preocupação em salientar o avanço da mulher no espaço público no seio da história, e o enaltecimento da família como lugar de construção dos gêneros insuflados pelo modelo patriarcal. Já o saber religioso encampado na escola funciona por meio de táticas confessionais instauradas nos dispositivos pedagógicos e tendem a disseminar a moral da igualdade entre homens e mulheres, invisibilizando as hierarquias de poder que camuflam as desigualdades (TORRES, 2009).

Em relação às práticas desenvolvidas na escola no tocante as relações de gênero e sexualidade, é preciso dizer que foram cartografadas aquelas relativas às dinâmicas pedagógicas. Estas são marcadas pelos procedimentos didáticos influentes na regulação dos corpos que, geralmente, funcionam por meio de dispositivos pedagógicos pautados por estratégias de controle e sujeição dos sujeitos, legitimando uma política de coerção sobre o corpo. Essa política instaura conhecimentos relacionados à sexualidade e às relações de gênero entendidos como elementos intrínsecos do organismo biológico. Além disso, ela prioriza o enfoque do debate sobre sexualidade e relações sexuais com base no olhar restrito à reprodução, na prevenção de doenças e outros mecanismos voltados ao controle e à subordinação do corpo e seus desejos. Entretanto, o autor ressalta que na área das artes há uma abertura maior para que esses agenciamentos ocorram de outras formas, com atividades de desenho, pintura, dança, que permitem maior liberdade de manifestação e expressão de códigos, símbolos e discursos concernentes às relações de gênero e sexualidade (TORRES, 2009).

No que diz respeito à cartografia dos discursos e suas polifonias, configurados pelas narrativas e signos de enunciação de verdades concernentes às relações de gênero e sexualidade reveladas pelos sujeitos entrevistados na pesquisa, o autor é direto ao afirmar que são “fáceis de dizer”, porém instituem lógicas “difíceis de conviver”. No discurso dos professores, foi possível constatar a forte presença de valores patriarcais que atribuem

designações conservadoras às relações de gênero e sexualidade instrumentalizadas pela educação no seio da família, escola e igreja (TORRES, 2009).

Além disso, a homossexualidade masculina foi apontada como mais presente na escola se comparada à feminina, e considerada um risco que assusta e desestabiliza a convivência por sua visibilidade mesmo em um cenário minado de preconceito. Ao nomearem as identidades homossexuais, suas visibilidades e expressões, os professores as colocam em discurso e de algum modo incitam-nas a falar, a produzi-las, regulá-las, permitindo que sejam ditas e capturadas pelos disciplinamentos normalizadores. A escola, assim, é um lugar de regulação heterossexual (TORRES, 2009).

Enunciações discursivas de professores que escapam das relações de gênero e sexualidade convencionais também evidenciam o peso dos valores sexistas e heteronormativos presentes na escola. Almeida (2009), ao investigar aspectos da constituição identitária de docentes que transitam pelas fronteiras do gênero e sexualidades, especificamente do professor/a gay, travesti e lésbica, buscou compreender suas histórias de vida e desvelar como suas identidades, no exercício da profissão de professor, costumam ser vistas e interpretadas pelos sujeitos que frequentam a escola, em especial, o corpo docente.

O estudo apontou que a identidade profissional dos sujeitos entrevistados aparece acoplada aos discursos da sexualidade e do gênero impressos em seus corpos. Nesses termos, a atuação profissional daqueles docentes sofre o impacto da pecha negativa relacionada às homossexualidades na sociedade. O fato de serem vistos, pelos outros, por meio do olhar negativo que os marca como homossexuais faz com que suas presenças ali sejam notadas de forma diferente e provoquem reações adversas tanto em alunos/as, docentes, quanto em outros agentes que frequentam a escola, o que confirma a relação íntima dessa instituição com premissas religiosas e morais conservadoras que, desde sua criação, continuam a influenciar as diretrizes da profissão docente (ALMEIDA, 2009).

Vale ressaltar que a pesquisa não identificou nada que pudesse demonstrar que o trabalho profissional dos sujeitos analisados apresente diferenças no que tange à responsabilidade, ao comprometimento, à ética, à qualidade e à competência de ensino, se comparado aos demais. Portanto, mesmo adotando em suas práticas pedagógicas todos os requisitos estipulados à profissão, em determinados momentos de suas histórias de vida, no âmbito da trajetória profissional, o fato de ocuparem a cadeira de professor não foi suficiente para garantir tratamento respeitoso (ALMEIDA, 2009).

Ao contrário, foram vítimas de variadas agressões, de forma direta ou indireta, por meio de atos, rechaços ou palavras, praticados por alunos/as e colegas de trabalho em

decorrência de suas identidades sexuais e de gênero. A mera presença de seus corpos na escola acarreta olhares preconceituosos e sentimentos homofóbicos, o que evidencia a necessária urgência de capacitação dos profissionais que atuam na escola, sobre o tema da diversidade sexual que também deve ser discutido em sala de aula, pois, apesar do profissionalismo, a sexualidade “desviante” incomoda o sistema heteronormativo, que constrange, coage e interfere no tratamento dispensado aos docentes e alunos homossexuais. O trabalho conclui que as instituições educacionais ainda são heterossexuais, como já sinalizaram outras pesquisas discutidas nesta tese (ALMEIDA, 2009).

Nesse sentido, sobre estar exposto às agressões por parte dos alunos, o sujeito S5, participante da nossa pesquisa, mesmo sendo ele professor, não foi poupado,

Tive problemas nos primeiros anos, na periferia de Campo Grande-MS. Daí eu concluí que os alunos de 5ª a 8ª série (nono ano) de origem mais pobre, são mais preconceituosos. Chegam a ser cruéis quando querem ofender. No Ensino Médio diurno (matutino) também é comum certos ‘jogos’ sobre a sexualidade do professor.

Esse professor relata, também, episódios constrangedores praticados por alunos em virtude de sua orientação sexual, especialmente por parte dos meninos heterossexuais. Nesse sentido, vale a pena lembrar o processo de socialização masculina discutido na seção anterior deste estudo, com o enaltecimento da virilidade e o rechaço a tudo aquilo que remete ao ‘outro’ do homem, qual seja, o feminino e a homossexualidade,

É mais nítida entre os alunos héteros do ensino médio (matutino). Estes meninos são mais ‘maliciosos’ em relação a sexualidade. Entre as meninas não há esta ‘malícia’ e é muito comum apaixonarem ou nutrirem sentimentos pelo professor (por mim). Na EJA (educação de jovens e adultos) o tratamento é mais formal e respeitoso. (S5).

De modo similar, o participante S7 expôs passagens desagradáveis em determinado momento de sua trajetória profissional como docente no ensino médio:

Comecei a trabalhar com alunos do Ensino Médio e em escola de idiomas; na primeira instituição sempre notava algumas risadinhas ou piadas, mas nesse período estava um pouco mais maduro e não me importa com isso; na segunda, nunca senti nada que me desmerecesse em relação à homossexualidade.

Outros aspectos evidenciados nos depoimentos dos interlocutores revelam uma tensão entre a necessidade de manter a seriedade, a postura rígida e o comportamento

circunspecto como parte da postura profissional e, de outro modo, uma preocupação com relação à discrição para que a sexualidade não seja notada, a fim de reduzir as possibilidades de desconfortos e preconceitos de cunho homofóbico. Por essas razões, esses interlocutores evitam estreitar relações pessoais de amizade com colegas de trabalho, frequentar o pátio do colégio ou até mesmo locais de lazer destinados ao público LGBTTI na cidade:

Tento ser muito reservado neste sentido, então meus alunos percebem a linha divisória que imponho, e geralmente respeitam esta fronteira. Nunca tive problemas em minha escola atual. Não sou ‘amigo’ em sala de aula, evito temas pessoais e nunca falo nada de minha vida particular. Não frequento o pátio e só tenho contato com eles dentro da sala de aula. [...] Não abro minha vida particular com meus colegas de trabalho. Evito fazer amizades pessoais na escola, apenas profissionais. (S5).

Na prática pedagógica costumo omitir, me declaro ‘enclachada’, mas acho que muita gente percebe. Mas até o momento não percebi que isso tenha me atrapalhado. Apenas no segundo ano em que estava trabalhando é que me senti constrangida de frequentar uma determinada boate porque lá tinha um aluno, muito ‘fofoqueiro’ que trabalhava como segurança (S8).

Atuo como professor desde quando cursava o terceiro ano de faculdade, e nunca fui destrutado ou desrespeitado pelo fato de ser homossexual, sempre consegui impor o respeito dentro de sala e até mesmo com os colegas de trabalho, sempre mantenho uma postura mais firme e séria, talvez como forma de impor um respeito, até mesmo porque estou em um ambiente de trabalho. (S9).

Essa ambiguidade também marca a posição dos sujeitos pesquisados em relação ao trato com o tema da diversidade sexual e a presença da homossexualidade de alunos em sala de aula. Se, por um lado, muitos depoimentos sinalizaram que a sexualidade não é um assunto que deve ser discutido no colégio, conforme apontado anteriormente nesta seção do texto, foi possível encontrar também falas que indicam insegurança dos professores homossexuais em trabalhar o tema em suas disciplinas e até mesmo a reprodução de valores morais e tentativas de coerção de comportamentos de alunos que chamem atenção e visibilizem a homossexualidade no ambiente escolar. Sobre isso, a narrativa do sujeito S9 é exemplar:

Acredito que uma questão bastante pertinente seria como nós profissionais da educação e homossexuais, lidamos com os alunos que são abertamente homossexuais ou aparente, e a forma como esses lidam e se comportam com esse fato na sala de aula. Esse ponto eu acho extremamente delicado, pois às vezes há determinados exageros em seus comportamentos que agridem aos demais alunos em sala, e ficamos meio que atados em como conversar com tais adolescentes, sem discriminá-los ou julgá-los, mas para orientá-los em

relação a tais exageros em sala, e percebo que alguns professores, e até mesmo coordenação e direção, acham que nós como homossexuais deveríamos saber lidar com esses acontecimentos o que não é uma verdade, tanto quanto qualquer outro professor me sinto... não sei como conversar e esclarecer tais atos e acabo por apenas chamar a atenção e pedir que se comporte adequadamente em sala ou dependendo da gravidade do caso encaminhando-os para a coordenação onde ocorre normalmente a mesma orientação que eu faria. (S9).

Quando questionados se os alunos percebiam sua orientação sexual, S1 relata que “[...] caso viessem me perguntar, não teria problema em assumir minha sexualidade, até porque lido com alunos numa faixa etária de 15 anos a 60 anos ou mais.” Já S2 declara: “Não vejo motivos para que eles fiquem sabendo.” Essa é uma postura bem semelhante à de S6, S7, S8 e S9, que declaram certa discricção relativamente ao assunto:

[...] nunca misturo minha vida profissional com a pessoal. (S6).

Não sei dizer, pois tento não alarmar nada acerca de minha vida pessoal. No entanto, já vi alunos meus em um bar gay, logo, acredito que alguns saibam ou supõem acerca de minha orientação. (S7).

Nunca abordei o assunto com nenhum aluno, e também nunca fui abordada por eles. (S8).

Poucos alunos sabem abertamente sobre minha sexualidade, pois não costumo discutir tais assuntos com eles, uma vez que minha matéria também não propicia tais assuntos, porém, quando percebo, e isso até com relativa frequência, algum tipo de comentário distorcido sobre sexualidade ou mesmo homossexualidade, sempre que se faz necessário me posiciono de acordo com meu ponto de vista, sem revelar ou esconder minha sexualidade. E não faço diferenciação com faixas etárias, porém, os poucos que sabem abertamente a meu respeito são alunos ou que tenho contato fora do ambiente escolar, ou que me perguntaram abertamente a respeito e isso nunca ocorreu com os alunos do ensino fundamental. (S9).

Já S3 e S4 afirmam que ninguém sabe, e S10 acredita que talvez alguns percebam. No entanto, dos dez sujeitos participantes deste estudo, com exceção de S7, que não respondeu à questão, os demais afirmaram não terem tido problema no ambiente de trabalho – a escola – em razão de sua orientação sexual. Na relação com os pares, dos dez sujeitos participantes desta pesquisa, apenas S5 relata ter tido problemas, conforme podemos conferir pelo relato abaixo, embora S3 e S6 sejam taxativos ao afirmar que “ninguém sabe”:

Somente um colega professor ousou a fazer um comentário maldoso, que cortei imediatamente e com muita veemência, deixando claro que eu não estava disposto a sofrer nenhum constrangimento no meu local de trabalho.

Levei o caso à direção da escola e mostrei que eu estava disposto a levar o caso adiante, delegacia de polícia, Diretoria de Ensino... caso houvesse reincidência. Tive o apoio absoluto da direção da escola e de outros colegas professores. Evito fazer amizades pessoais na escola, apenas profissionais. (S5).

No que tange à relação com as chefias imediatas, diretorias e coordenadorias, somente S8 relata estar se esquivando de uma coordenadora, por perceber que haja, da parte dela, uma aparente curiosidade:

No momento estou me esquivando de uma coordenadora que está muito curiosa pra saber quem eu estou namorando. E segundo uma amiga é porque ela deve desconfiar que seja uma mulher, já que ela nunca demonstrou interesse em saber do namoro das demais pessoas da escola. Fora isso nunca percebi nada de diferente.

Na dissertação “Entre visibilidades e invisibilidades: sentidos produzidos pelas relações vividas na escola por homossexuais”, Granúzzio (2007) aborda sobre as vivências de alunos homossexuais na escola e as relações destes com discentes heterossexuais, professores e a direção, marcadas pelo preconceito homofóbico velado e aberto é uma realidade agravada pelo silenciamento a cerca do assunto. Tal situação provoca impactos negativos ao bem-estar, à autoestima, às relações sociais e ao desempenho escolar desses estudantes.

A dissertação revela ainda que a homofobia permanece invisível, bem como a discussão relativa à sexualidade se mostra restrita e focada em questões biologicistas de saúde e prevenção, excluindo o desejo, as relações de gênero e o afeto, aspectos que não estão incluídos no currículo. Não obstante, e mesmo considerando tantas experiências de preconceitos e discriminações, diversas maneiras de resistências também foram constatadas, denotando a presença de escapes, rupturas e transgressões.

A análise de narrativas de futuros professores do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, em relação ao tema da diversidade sexual, especialmente da homossexualidade, foi alvo de pesquisa realizada por Lima (2006).

A partir do entendimento de que o discurso da sexualidade é uma construção social, o trabalho investiga o papel dessa disciplina na modelação dos corpos e como esta é capaz de interferir nas construções das subjetividades de alunos e alunas no ambiente escolar, considerando a influência de discursos próprios da área de Educação Física, e dos padrões culturais e modelos de comportamentos tidos como ideais e das verdades dominantes relativas ao gênero e sexualidade, que apelam para uma orientação sexual regulada e normatizada na matriz heterossexual (LIMA, 2006).

De acordo com o autor, traços dos discursos médico, moral e religioso permanecem fortes na concepção dos alunos pesquisados, no curso de licenciatura em Educação Física. Falas diversas conceberam a homossexualidade uma identidade natural do sujeito, própria da personalidade desde o nascimento. Foram encontradas, também, noções pejorativas que associam a homossexualidade ao pecado e à aberração, fazendo referência à Bíblia, lembrando que Deus haveria criado o homem e a mulher, os primeiros habitantes da Terra, à sua imagem e semelhança, sugerindo que os homossexuais não são obra do criador. Por outro lado, metade dos entrevistados avalia que as pessoas se tornam homossexuais por diversos motivos, ultrapassando a ideia de uma identidade forjada na natureza (LIMA, 2006).

Através da pesquisa foi possível identificar que esses futuros profissionais não se sentiriam à vontade em trabalhar com o tema da diversidade sexual em suas aulas, pois consideram difícil abordar assuntos que não são falados em família, uma instituição que tende a reproduzir os valores culturais depreciativos associados à homossexualidade na sociedade, argumentando também que mães e pais podem não gostar das informações repassadas aos alunos. Além disso, foram categóricos ao afirmar que não tiveram conhecimento formal nenhum no campo da sexualidade ao longo de sua formação educacional na educação básica e mesmo na superior (LIMA, 2006).

Considerando a presença da homofobia na sociedade e nas instituições educacionais, o processo de construção da orientação sexual pode ser um caminho dolorido, angustiante e confuso. Ao negligenciar a discussão sobre a diversidade sexual no espaço escolar, os professores contribuem para a naturalização da heterossexualidade, o silenciamento e o estigma diante das expressões sexuais que escapam aos padrões de gênero e à sexualidade dominantes, além de tornar as experiências homossexuais um tabu, vivenciado de forma solitária, mascarada e oculta. As falas de S4 e S5 explicitam a situação:

Sufocante! Aprender a lidar com uma orientação sexual diferente da grande maioria dos que dizem ser 'normais', não é uma tarefa nada fácil. Apreendi a conviver e hoje convivo com essa descoberta, porém de maneira retraída e discreta. (S4).

[...] Um dia me peguei sentindo atração sexual por um homem (vizinho). Até então não havia sentido nada, nem pelo sexo feminino e nem pelo masculino. A partir deste dia tudo mudou em minha cabeça. Foi muito confuso para eu administrar sentimentos tão novos dos quais eu queria me livrar, e que eram mais fortes que eu. Eu não tinha domínio sobre estes desejos. (S5).

Proença (2009) debruçou-se sobre as conversas que circulam no cotidiano escolar para desvelar as representações relacionadas à homossexualidade, em busca da desconstrução do preconceito. O autor destaca que apesar da pesquisa ter possibilitado um encontro com a diversidade de pensamento e alteridade entre diferentes sujeitos, como professores, alunos e funcionários da escola, persevera uma ideia que concebe a identidade sexual como um desígnio da natureza.

Segundo Proença (2009), poucos são os professores que trabalham com o tema da diversidade sexual em suas aulas, salientando que a abordagem em relação à homossexualidade é ocultada, pois o debate sobre sexualidade é limitado pelo molde da heterossexualidade obrigatória, repleto de explicações biológicas e cerceado por premissas religiosas. Isso contribui para a manutenção da norma e do padrão caracterizado pela heterossexualidade compulsória, contrariando as reflexões que tratam da construção histórica e cultural das sexualidades e das identidades fluídas.

Todavia, apesar de a heteronormatividade vigorar no ambiente escolar verificou-se o protagonismo de diversos personagens, especialmente de estudantes adolescentes e jovens que engendram formas de resistências com atitudes políticas de protesto e revelia à norma ao assumirem seus corpos no trânsito das fronteiras de gênero e sexualidades cambiantes, tensionando e provocando novas maneiras de pensar a diversidade sexual, mesmo que, timidamente e pelas brechas do currículo oficial (PROENÇA, 2009).

Em se tratando da família, a aceitação e o apoio familiar são lembrados pelos participantes do estudo como fator importante para o bem estar emocional, entretanto, na maior parte das histórias relatadas nesta pesquisa, essa questão ainda é pouco debatida. Em alguns casos, a família sabe da orientação sexual e respeita, mas sem a devida compreensão do assunto.

O participante S1, por exemplo, destaca a importância do respeito da família em relação a sua orientação sexual, e declara que, embora tenha sido difícil no início, foi fundamental para sua própria aceitação: “[...] o ponto crucial para a aceitação foi meus pais em 2011 me perguntarem se eu era homossexual e eu responder que sim. [...] Mas hoje em dia me respeitam como sou.”, embora perceba, às vezes, que não consigam entender o porquê.

Já S2 reconhece a importância do apoio familiar e relata que não houve interferência, e tampouco abertura da família para conversar sobre sexualidade. Apesar de seus familiares terem conhecimento de sua orientação sexual, o diálogo em relação a essa esfera da vida permanece um tabu:

No meu caso, não teve interferência, mas é de suma importância o apoio de todos. [...] Hoje minha família sabe, mas é como se não soubesse, pois não tocamos no assunto. Olha que contradição, é de suma importância, mas não se toca no assunto. (S2).

Embora tenha declarado que a descoberta de sua sexualidade tenha transcorrido de maneira natural, S6 declara que sua família nunca soube de sua condição, o mesmo ocorrendo com S3. Para S4,

O interessante seria o apoio, porém não é o que comumente acontece. São raros os casos dos familiares que apoiam e não discriminam o ente familiar que tem uma orientação sexual diversa que o mesmo ‘culturalmente’ teria que ter. [...] Particularmente minha família não sabe da minha orientação sexual e acredito que eles também não estão preparados para um assunto tão delicado como este.

Há casos em que até hoje os pais não têm conhecimento da orientação sexual do filho; há outros em que a família sabe, mas não lida bem e prefere “não tocar no assunto”, e há aquelas em que os maus tratos, a discriminação e desconforto que levaram a um processo sutil de expulsão do indivíduo do seio familiar. Os relatos que se seguem explicitam estas situações:

A família ficou alheia, pois eu escondia esses sentimentos que eu julgava não serem corretos. Tive que atravessar a adolescência e a puberdade com esses conflitos sozinho, calado, sem contar com ninguém. Eu sabia que não seria aceito em casa, se manifestasse tal orientação sexual. Eu sabia que os colegas iriam fazer piadas, os vizinhos iriam ‘comentar’. (S5).

Minha família (principalmente minha mãe) tem uma forte formação religiosa, por isso, não puderam me ajudar, nem me apoiar, acreditam que é uma escolha, uma decisão pessoal ser *gay*, logo, não puderam fazer com que minhas angústias diminuíssem. Talvez o fato de a minha família ser fechada tenha contribuído para que eu demorasse em entender minha condição. Hoje, sinto que começam a se acostumar com a situação, mas não aceita de todo. (S7).

Logo deixei minha família perceber e quando eu dei a certeza fui tratada com bastante rispidez. E como a família da garota que eu namorava era bastante agradável comigo, eu fui me afastando da minha família e me aproximando cada vez mais da família dela. E foi assim até eu mudar de cidade, ficar três anos fora e voltar. [...] Só fui respeitada pela minha família quando voltei para casa aos 26 anos. Mas acho que a aceitação é de forma inconsciente, consequência do medo de que eu me afaste deles novamente. (S8).

Minha família sabe da minha sexualidade, ou pelo menos boa parte dela sabe abertamente, com a maioria nunca sentei e conversei abertamente, mas

sabem quem sou, e é algo irrelevante para eles, pois antes da minha sexualidade conhecem minha personalidade, que por sinal é fortíssima. (S9).

Realmente, né, olha, a minha mãe, assim, na verdade o meu pai não existe, digamos assim, ele existe, eu conheço mas não teve um papel é... presente né, sempre foi a minha mãe, meus tios e minha avó. Então assim na questão da minha formação pessoal foi muito importante, mas na questão sexual isso nunca houve uma conversa muito franca, nunca houve esse momento. Olha, continua entre aspas, não é latente, eu tô namorando, a pessoa frequenta minha casa, tem uma relação muito bacana com a minha mãe, mas isso não é claro. (S10).

É pertinente dizer que há décadas os movimentos de luta pelos direitos da população LGBTTI consideram a escola um espaço reprodutor de preconceitos homofóbicos e reivindicam a capacitação dos profissionais da educação no campo da diversidade sexual. Outros grupos, como negros e indígenas, também revelam a existência do racismo e etnocentrismo institucionalizado. Tais situações maltratam a autoestima, podendo levar a maiores dificuldades de aprendizagem e, comumente, ao abandono do estudo, assim como a práticas de *bullying* impingidas contra essas pessoas. Afinal, conforme ressaltado na seção anterior desta tese, raça, etnia, gênero, classe e orientação sexual, entre outros marcadores de diferença, são categorias que se entrecruzam e complexificam as vidas dos sujeitos de diferentes formas.

Ferrari (2005), ao refletir sobre as práticas exercidas para normalizar os corpos, a sexualidade e as relações de gênero na escola, mostra as formações discursivas que designam os sujeitos por meio de agenciamentos que norteiam como alunos e alunas podem e devem ser, atuar e vivenciar experiências nesse espaço social, destacando o movimento LGBTTI, e não a escola, como a principal responsável pelo empoderamento da população homossexual.

Para o autor, os movimentos sociais e grupos organizados LGBTTI tornaram-se espaços privilegiados para a construção de novas ‘verdades’, no que diz respeito à homossexualidade, contribuindo para o fortalecimento da conexão entre discursos, saberes e poder intrincados na constituição identitária dos indivíduos homossexuais e seus processos de resistência, além de serem os principais responsáveis por denunciar a heterossexualidade compulsória nas escolas e cobrar a capacitação dos agentes da educação para o enfrentamento da homofobia institucionalizada (FERRARI, 2005).

No entanto, como diria Paulo Freire, se a educação sozinha não é suficiente para transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Nesse sentido, a escola pode e deve construir novas verdades na esfera da sexualidade, buscando a promoção de conhecimentos e aprendizados capazes de estremecer, fragilizar e subverter os valores

heterossexistas, crenças homofóbicas, ideologias racistas, misóginas, enfim, representações e práticas preconceituosas, intolerantes e discriminatórias no tocante à raça/etnia, ao sexo, ao gênero e à orientação sexual.

Para tanto, é preciso reconhecer a necessidade de um trabalho crítico voltado à identificação e à desconstrução da homofobia e outras atitudes discriminatórias na escola, que conte com uma ampla gama de materiais pedagógicos e recursos para abalar as estruturas responsáveis por perpetuar as desigualdades. Nessa direção, Junqueira (2009, p. 35) sublinha que esses materiais devem promover um enfoque plural na “dinâmica das construções identitárias” e, ao mesmo tempo, ir além das medidas assentadas em premissas bem-intencionadas e comumente limitadas a economias lineares, binárias e moralistas do “politicamente correto” e da “guerra dos gêneros”.

No cenário nacional, Xavier Filha (2010) destaca a existência cada vez maior de materiais pedagógicos elaborados para discutir as temáticas de gênero, sexualidade, diferença e diversidade na educação. Trata-se de ferramentas que procuram alterar a linguagem normativa na esfera do gênero e sexualidade saindo do campo impositivo para lógicas mais maleáveis concernentes às identidades. Esses novos materiais possibilitam ao indivíduo ler e interpretar o conteúdo a partir de suas vivências, pois o gênero e a orientação sexual não são apresentados pelo viés de uma dimensão fixa, imutável, predeterminada pela natureza ou sociedade, mas como uma construção.

Outro ponto notável é uma preocupação maior em relação à linguagem adotada, pensada conforme o público a ser atingido, com o recurso de palavras e explicações mais objetivas e simples. Em termos de conteúdo, a ênfase no caráter construído e relacional das identidades facilita o entendimento dos conceitos de gênero e orientação sexual, permitindo aos sujeitos a experimentação de comportamentos, desejos e afetos isentos de culpa e da noção de errado (XAVIER FILHA, 2010).

O grupo familiar costuma ser a primeira grande violência enfrentada por estudantes homossexuais, haja vista o fato de muitos serem expulsos ou sofrerem hostilidades da família ao revelarem sua sexualidade. Também no colégio, esses estudantes sofrem estigmas e discriminações potencializados por contextos de classe, gênero e raça/etnicidade. Diante dessa situação, torna-se essencial que o Poder Público desenvolva cursos de capacitação no campo da diversidade sexual, direcionados aos agentes da educação, para que os direitos humanos e sexuais sejam respeitados, vivenciados e garantidos ao corpo docente e discente, bem como aos demais funcionários atuantes nas organizações escolares.

Além da necessária qualificação continuada dos recursos humanos, uma vez que a atualização do conhecimento é um ato que deve ser constante, as escolas devem dispor de materiais atualizados a serem fornecidos aos professores para uso em sala de aula. Afinal, os profissionais que trabalham nas instituições educacionais podem ser os principais atores sociais a provocar debates e a conduzir reflexões essenciais à construção de novos sentidos, práticas e discursos de verdade, relacionados ao ser homem e ser mulher, à diversidade sexual e ao exercício da sexualidade de forma plena, prazerosa e responsável, longe de coerções, chistes sexistas, crenças homofóbicas, preconceitos, vergonha, medo, dor, sofrimento, culpa, tabus, enfim, isentos de quaisquer tipos discriminações.

1.4 CONSTRUINDO CAMINHOS

A produção de uma pesquisa envolve uma série de etapas e procedimentos do ponto de vista teórico-metodológico, de conhecimentos e técnicas que abarcam desde a escolha do objeto, a elaboração do projeto, a seleção do referencial bibliográfico relacionado ao tema proposto, além da construção da metodologia com as ferramentas de coleta e análise dos dados, os recortes, inferências e uma boa dose de criatividade e imaginação científica.

Os primeiros passos percorridos em direção ao que viria a resultar deste trabalho foram dados no final do ano de 2010, por ocasião do processo de seletivo para o ingresso no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, momento em que estava decidido a pesquisar o ensino de filosofia nas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul.

A graduação em filosofia e a atuação profissional no magistério nos motivaram a buscar entender como essa disciplina vem se constituindo na rede pública de educação, bem como os aspectos positivos, os entraves e desafios com os quais se deparam os professores para o ensino de filosofia em sala de aula. Afinal, o sistema educacional é criado por uma sociedade excludente e tende a se adequar, produzir e reproduzir os valores dominantes, conflitos e contradições desta mesma organização social.

Como lembra Osório (2010), a educação não é um campo de ensino restrito à escola. Ela abrange as contradições sociais mais amplas, as condições de trabalho, saúde, os valores culturais, as instituições, como a família e a igreja, e as relações pessoais travadas na

vida cotidiana. Assim, é preciso considerar todos os fatores, ideologias e verdades que concorrem, contrapõem-se e perpassam o ambiente escolar, para além de seus muros.

Neste cenário, as instituições educacionais se deparam com diversos problemas que afetam a sociedade contemporânea, como a transferência de responsabilidades da educação dos filhos à escola, que também se torna, em muitos casos, um espaço fundamental para suprir as necessidades de alimentação, cuidado e saúde das crianças diante da escassez de renda de muitas famílias (OSÓRIO, 2010).

As dificuldades financeiras também inviabilizam a aquisição do uniforme, da mochila, do material didático, dentre outros artefatos como o acesso à cultura e ao lazer, essenciais ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Isso fortalece a noção de um Estado assistencial que deve intervir na individualidade e no espaço privado de cada um, sendo, contraditoriamente, este mesmo aparelho estatal, um dos grandes produtores das mazelas sociais, nas palavras de Osório (2010, p. 137),

Ela deve sim ser entendida a partir dos eventos que circunscrevem o processo da existência coletiva e individual, pelos valores culturais impostos, pelas verdades instituídas, pelos processos de tentativas de normalização e regularização, em busca de um controle permanente, seja pelo Estado, pelo próprio capital, pela família, pela religião e demais estruturas sociais.

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre a dinâmica do cenário do Estado do Mato Grosso do Sul no que se refere às identidades sexuais e a de gênero, uma região com características agrárias que priorizam o masculino, branco, rico e heterossexual, considerado também o quinto estado do país com o maior índice de violência contra a mulher e o segundo onde há mais crimes de estupro, aos poucos o interesse de investigação desta tese foi sendo modificado (MAPA DA VIOLÊNCIA, 2012).

Em um território com intensos traços patriarcais e violência a diversos grupos em situação de vulnerabilidade, como a população LGBTTI, um tema sobre o qual já vinha pesquisando e observando ao longo de minha trajetória acadêmica, optamos por investigar os discursos de verdade sobre a (homo)sexualidade e aqueles produzidos por homossexuais professores, como forma de manutenção das relações de poder, das práticas sociais e culturais que se perpetuam no interior da sociedade.

Em um primeiro momento deste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática da escola, identidades sexuais e de gênero, dispositivo da sexualidade e teorias foucaultianas no tocante ao discurso e à genealogia do sujeito, em publicações arquivadas na Base de Dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO),

para o que utilizamos, como localizadores, expressões associadas: “homossexualidade” e “professor”, além de temas da área da educação relacionados aos propósitos desse levantamento em acervos bibliográficos e documentos alojados no Banco de Dados da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), construindo, com esse material um estado da arte.

Em seguida, com base no referencial foucaultiano, verificamos, a partir da contextualização das práticas culturais e sociais materializadas nos dispositivos de poder, os discursos sobre a homossexualidade produzidos por homossexuais professores no exercício ou não do magistério e as concepções ou verdades que norteiam esses discursos.

Buscamos fazer também uma reflexão sobre o dispositivo da sexualidade, destacando sua influência na formação das identidades, especificamente quanto aos discursos dos homossexuais professores (aqui analisados) em sua constituição como sujeitos, na tentativa de superação dos atuais padrões sociais sedimentados pelas práticas culturais relativas à sexualidade, no sentido de visualizar um possível desassujeitamento de verdades-estratégias, mostrando o espaço de liberdade para (re)criação de novas formas de existência.

2 CIÊNCIA E VERDADE: A EMERGÊNCIA DA “VIDA”

Neste capítulo, analisaremos as mudanças históricas no plano das práticas e dos saberes, com a emergência da noção de “vida” (biologia), bem como as transformações, no plano institucional, das práticas de poder como correlatas dessas descobertas no plano do saber; a mudança dos dispositivos de poder correlacionados ao plano do saber especificamente aquelas relacionadas com a vida dos indivíduos e das populações como objeto das tecnologias políticas: no âmbito da medicina social, das práticas punitivas, médicas e psiquiátricas a ela associadas, a partir das divisões binárias daí emergentes.

Inicialmente, discorreremos sobre a intrincada rede de saberes e poderes desenvolvidas pelas análises arqueológicas de Foucault para então apreendermos a genealogia da norma e os desdobramentos práticos dos dispositivos de poder – sobretudo o dispositivo de sexualidade – no interior da sociedade. Este capítulo tem, portanto, como principal objetivo demonstrar o *a priori* histórico tanto da formação dos saberes modernos sobre a homossexualidade quanto das condições de possibilidade da emergência desses mesmos saberes na ordem do discurso e as intervenções normalizadoras daí decorrentes.

2.1 PODER-SABER

Enquanto médico, Freud pede a si mesmo o direito de discutir francamente as relações sexuais, os órgãos, chamando as funções sexuais por seu nome correto. Esse falar franco não é, no entanto, o falar franco que, por exemplo, os libertinos do século XVIII conheceram, com sua crença de que o que é da ordem do sexual deveria habitar todos os poros do discurso a fim de que o desejo seja incitado por sua revelação discursiva. Qualquer um que já leu Sade sabe que o ato de falar e descrever é, neste caso, o principal movimento capaz de excitar o desejo. Os libertinos do século XVIII, animados à sua maneira pela crença no esclarecimento produzido pela razão, não gozam em silêncio. (SAFATLE, 2014, p. 1).

Na opinião de Safatle (2014), um discurso científico sobre o sexo, uma *scientia sexualis*, é uma das invenções mais impressionantes da modernidade. Para esse autor, o “caso

Dora”, como ficou conhecido, um caso de histeria analisado por Freud em 1905, figura como marca da grande transformação sobre esse “ato de falar sobre sexo”.

A esse respeito, observamos que o relato de S5 é bastante esclarecedor:

[...] acho invasivo ter que me apresentar para as pessoas acrescentando minha orientação sexual. Nenhum ‘hétero’ faz isto: Oi, meu nome é fulano e eu sou ‘hétero’, por que um *gay* deveria fazê-lo? [...] Além do mais, ninguém precisa saber de que forma o outro pratica sexo. Ao mesmo tempo que a sociedade discrimina o homossexual, ela é curiosa sobre ele.

Foucault empreende a genealogia desse “franco falar” sobre o sexo que, segundo ele, emerge um pouco mais distante no tempo, no limiar da modernidade, relacionado ao tema do “monstro”⁸ e a propósito de um caso de hermafroditismo. “O hermafrodita de Rouen”⁹, como ficou conhecido em 1601, é um tipo de monstro privilegiado na Idade Clássica.

A importância desse caso - assinala Foucault - é que nele encontramos, pela primeira vez, uma descrição detalhada e individual da genitália, os “[...] primeiros rudimentos de uma clínica da sexualidade [...]”: “[...] até então o discurso médico só falava dos órgãos sexuais em geral [...] e com grande reserva de vocabulário.” (FOUCAULT, 2002a, p. 86).

A importância do relato do Dr. Duval foi fornecer uma “[...] teoria do discurso médico sobre a sexualidade [...]”, segundo a qual foi com a Virgem Maria, que “[...] trouxe nosso Salvador em seus flancos [...]”, a partir do que o sagrado matrimônio fora instituído, abolindo os maus costumes das mulheres: “[...] é a ela que, desde o cristianismo, se confiam a guarda e a conservação dos bens da casa e sua transmissão aos descendentes.” (FOUCAULT, 2002a, p. 87).

Há aqui, portanto, nessa articulação da sacralização religiosa e econômica da mulher com o mercantilismo, uma mudança na economia dos discursos e a emergência da necessidade de um discurso explícito porque, segundo Dr. Duval, em razão desse “vergonhoso silêncio”, muitas mulheres morreram e muitas “crianças não viram o dia”!

Foucault chama a atenção, ainda, primeiro para esse aspecto fundamental da cultura ocidental, a relação indissociável – embora irreduzível – entre saber e poder, contrariando toda uma tradição que os concebia numa relação de oposição no jogo do

⁸ Para Foucault (2002c, p. 75), o “monstro” da Idade Clássica – figura do domínio “jurídico-biológico” no saber da história natural – seria como que o protótipo do anormal que emergirá no século XIX.

⁹ “Tratava-se de alguém que havia sido batizado com o nome de Marie Lemarcis e que, pouco a pouco, tinha se tornado homem, usava roupas de homem e tinha se casado com uma viúva que, de seu lado, já era mãe de três filhos. Denúncia. Marie Lemarcis – que adotara então o nome de Marin Lemarcis – é levada a juízo e os primeiros juízes mandam fazer um exame médico, por um médico, um boticário, dois cirurgiões. Eles não encontram nenhum sinal de virilidade. Marie Lemarcis é condenada a ser enforcada, queimada e suas cinzas jogadas ao vento”. (Ibidem, p. 85).

verdadeiro e do falso, deslocando a centralidade e a fixidez do sujeito de conhecimento frente ao objeto, base do pensamento científico do século XIX.

Por conseguinte, os livros da chamada arqueologia investigavam as condições de possibilidade de emergência, no plano discursivo, de conceitos que surgiram articuladamente entre si e que mantinham certa relação com as condições de possibilidade de emergência, para a percepção, dos objetos de saber que lhes eram respectivos. Em “História da loucura” (1961),¹⁰ Foucault propunha-se a analisar a correlação entre a disposição do louco ao olhar psiquiátrico e o surgimento de certo discurso sobre a loucura, fazendo-o por intermédio de uma pesquisa histórica entre o Renascimento e o século XIX.

Em “O Nascimento da clínica” (1963), ocupa-se também da virada para o século XIX, período posterior à eclosão da Revolução Francesa, para avaliar em que medida as modificações estruturais no plano do saber acerca da doença e da morte correlacionaram-se com a transformação do espaço em que os corpos doentes e os cadáveres se dispunham ao olhar médico. Percebemos que ambos os livros ocuparam-se do nascimento de um ambiente construtivo (o asilo e a clínica) e buscaram interpretar suas relações para com o nascimento de um discurso científico que lhes legitimava.

Por outro lado, “As palavras e as coisas” (1966), rumava para outro plano de análise. Nesse livro, o autor elimina a relação para com as empiricidades particularmente consideradas para se lançar em busca de uma ordem intrínseca a todo e qualquer discurso, produzido em nossa cultura em três épocas sucessivas e diferentes entre si, as mesmas já estudadas anteriormente: o Renascimento, a Idade Clássica e a Modernidade¹¹.

Assim, respondendo a severas acusações de ter suprimido o movimento da História, por não ter levado em consideração a implicação das ações concretas dos homens, Foucault publica “A arqueologia do saber” (1969), em que busca acertar as contas com o estruturalismo e dirigir-se a uma nova compreensão sobre as relações estabelecidas entre o saber e aquilo que lhe é exterior. Esclarece ainda que:

Fazer aparecer em sua pureza o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento

¹⁰ Ao lado das obras serão anexadas as datas de publicação original (em francês) das mesmas. Quando se tratar de citação, anexaremos as datas da publicação utilizada na confecção do trabalho conforme relacionadas no campo Referências bibliográficas, no caso da “História da Loucura” (2007a).

¹¹ Michel Foucault utiliza-se de uma periodização diferente da maioria dos historiadores. Para ele, a Idade Clássica situa-se entre os séculos XVII e XVIII, e a modernidade, a partir do fim do século XVIII-XIX, quando se dá a ruptura epistemológica entre filosofia e ciência, e quando se instaura a sociedade e Estado moderno, com a noção de direitos do Homem, isto é, pós Revolução Francesa.

que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever nele e fora dele jogos de relações. (FOUCAULT, 2008a, p. 32).

Eis justamente o impasse em que se viu enredado com a problemática arqueológica, já que não lhe cabia analisar o âmbito externo ao discurso, mas apenas suas regras de formação intrínseca. Porém, a questão decisiva na análise arqueológica era mostrar que esse jogo de relações que se estabelece entre as formações discursivas e as não-discursivas, era muito mais complexo e muito menos “imediato” que aquele propalado pelos aparatos teóricos disponíveis em sua época, tais como a “análise simbólica”, segundo a qual haveria uma correspondência entre o plano discursivo e o não-discursivo em que o reflexo se daria nos dois sentidos, como um espelho; ou a “análise causal”, segundo a qual as práticas políticas e econômicas determinariam a consciência dos homens, determinação esta que se expressaria em seus discursos.

Tratava-se, como bem salientou Machado (1982, p. 166), de “[...] descobrir formas específicas de articulação [...]” tendo em vista a heterogeneidade dos planos discursivos, isto é, ao fato de que eles não têm princípio de unidade, mas se constituem a partir de uma dispersão de elementos, conforme demonstrado em “A arqueologia do saber”. Então, a relação que se estabelece entre o plano discursivo e o não-discursivo é que este participa das condições de emergência, de inserção e de funcionamento daquele.

Com os primeiros cursos no *Collège de France*, Foucault passou a desenvolver outro tipo de análise, em que passava a levar em consideração justamente a relação tramada entre os conjuntos discursivos (saber) e aquilo que passou a denominar poder, as estratégias políticas que exerceriam certo primado sobre os chamados estratos discursivos (conforme o vocabulário de “A arqueologia do saber”).

Em relação, especificamente, à divisão binária razão-loucura, serão nos cursos “O poder psiquiátrico” (1973-1974) e “Os anormais” (1974-1975) que Foucault voltará a considerá-la como objeto de trabalho, mas ali já se nota uma modificação importante. Não se trata mais de buscar compreender as implicações entre o domínio do discurso e o das visibilidades, mas sim de mostrar que a predominância exercida pelo discurso científico sobre o domínio das práticas se dá noutro plano, extrínseco ao discurso, qual seja, o plano político.

Por isso, objetivando formular ferramentas conceituais aptas a analisar tal fenômeno, Foucault cunha o termo *dispositivo*, o qual será utilizado doravante para examinar diversos elementos de nossa cultura. Com esse termo, o autor pretende ampliar a noção de *epistémê* que havia criado em “As palavras e as coisas” e, desse modo, abrir um campo de análise que visa compreender a implicação tramada entre saber e poder. Enquanto a *epistémê*

restringia-se a um domínio estritamente discursivo, o dispositivo, por sua vez, compreende uma correlação entre o domínio discursivo e o não-discursivo:

Através deste termo tento demarcar [...] um conjunto [...] heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito [...]. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2004a, p. 244).

Percebemos que, entre os elementos heterogêneos do dispositivo podem existir diversas relações, um determinado discurso pode, na sua função estratégica, “[...] aparecer como programa de uma instituição [...]” ou mesmo como o “[...] elemento que permite justificar [...] uma prática [...]”, ou ainda “[...] funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade [...].” (FOUCAULT, 2004a, p. 244).

Dessa forma, a psiquiatria, por exemplo, que se constitui no final do século XVIII e início do XIX, institucionaliza-se “como um ramo da higiene pública”, como um “[...] domínio particular da proteção social, contra todos os perigos que o fato da doença, ou de tudo o que se possa assimilar direta ou indiretamente à doença, pode acarretar à sociedade [...].” (FOUCAULT, 2002a, p. 148). Assim, antes de se constituir como um ramo do saber – e como condição mesma dessa possibilidade – fora preciso uma mutação da percepção da loucura de erro e ilusão (conforme a Idade Clássica), em patologia e em perigo¹².

Assim, para compreender essa mutação, Foucault empreende, em “História da Loucura” o que Machado (1982) denomina de “arqueologia da percepção”, referindo-se ao acontecimento da “Grande Internação”¹³, que “[...] assinala a passagem de uma visão religiosa da pobreza que, considerando-a uma positividade mística a santifica, para uma percepção social que, atribuindo-lhe a negatividade de uma desordem moral e um obstáculo à ordem social, a condena e exige sua reclusão.” (MACHADO, 1982, p. 64). A grande internação é, portanto, o *a priori* da “percepção médica” e sua condição de possibilidade.

Tal como as “baixas” origens da psiquiatria, o grande internamento possui “[...] uma coerência que não é nem a de um direito nem a de uma ciência, mas sim a coerência mais secreta de uma percepção.” (FOUCAULT, 2007a, p. 103); percepção social, numa época em

¹² Foucault analisa em “História da Loucura” a mutação operada no limiar da Idade Clássica – tendo como marco o *Cogito* cartesiano – a percepção da “loucura” como desrazão vai se dar [n] “[...]o momento em que a loucura vai ser excluída da ordem da razão.” Nesse sistema de pensamento, a loucura “[...] torna-se uma forma relativa à razão: a loucura, reduzida a verdade irrisória, tem a razão como juiz.” (MACHADO, 1982, p. 61).

¹³ A grande internação refere-se à criação do Hospital Geral em Paris, no ano de 1656, com o Édito de Luís XIV, para o internamento dos pobres mendigos da cidade e arredores. (Cf. FOUCAULT, 2007a, p. 45-78).

que o trabalho é antes uma categoria moral que econômica, e a pobreza é percebida como decorrente do desregramento, da imoralidade, da “escravidão das paixões”.

Nesse sentido, a grande internação significa “[...] a incorporação de um projeto moral a um projeto político, a integração de uma exigência ética à lei civil e à administração do Estado sob a forma da correção da imoralidade através da repressão física.” (MACHADO, 1982, p. 64).¹⁴

É por isso que, para Foucault, o ato de internar adquire um sentido positivo, à medida que possibilita a criação de uma realidade e de um saber. De realidade, pela constituição de uma população, a princípio homogênea, formada por “[...] doentes venéreos, devassos, dissipadores, homossexuais, blasfemadores, alquimistas, libertinos [...]”; “[...] todos aqueles que, por um motivo ou outro, representem um determinado tipo de desvio dos padrões culturais, como uma peste [...]” (OSÓRIO, 2013, p. 75), cuja internação obedeceu não a critérios científicos ou médicos, mas a um critério moral. De um saber, dedutivo, sobre a loucura, pois da “[...] evidência do ‘este aqui é louco’, que não admite contestação, não se baseia em nenhum domínio teórico sobre o que seja a loucura [...]”. (FOUCAULT, 2007a, p. 187). O que Canguilhem disse, a propósito da história do conceito de reflexo na fisiologia, pode ser dito em relação à loucura, destacando,

[...] a importância que ela adquiriu a partir, antes de tudo, de sua significação religiosa, moral e jurídica. Antes de ser um problema científico é uma questão que diz respeito à experiência da culpabilidade e da responsabilidade. (MACHADO, 1982, p. 39).

Como atribuir responsabilidade aos atos do louco? O problema da culpabilidade e da responsabilidade aqui não é dos menores, muito pelo contrário. E foi nesse sentido que, contemporaneamente à publicação de “Vigiar e Punir” (1975), Foucault retoma a temática da punição no curso de 1974-1975, “Os Anormais”, na tentativa de compreender como foi possível o processo de “naturalização” desse novo personagem que é o monstro moral, e compreender a emergência da natureza patológica da criminalidade que, em “Vigiar e Punir” aparece quando da inserção da “alma” do condenado no interior da prática punitiva. A psiquiatria e a psicopatologia têm aqui, enquanto saberes, papéis fundamentais, pois, enquanto na Idade Clássica a percepção social do louco era a de um não-ser – e a loucura deduzida a partir da evidência do louco no hospital geral –, a medicina tentará extrair dela [loucura] sua essência.

¹⁴ Não há tratamento no hospital geral.

De acordo com o Código Penal francês de 1810, artigo 64, a loucura, se constatada no momento do crime, tornava o réu inimputável. Com a emergência do exame médico-legal estamos diante de outra coisa, estamos no limiar do deslocamento legal-normal. O exame faz algo mais que estabelecer o limite entre responsabilidade e inimputabilidade: ele permite dobrar o delito em razão do comportamento e da maneira de ser que são apresentadas como a causa e a motivação do delito.

A partir de então, na realidade da prática judiciária, serão os comportamentos e maneiras de ser que passarão a constituir a própria substância punível: “[...] o exame permite passar do ato à conduta, do delito à maneira de ser, e de fazer a maneira de ser se mostrar como não sendo outra coisa que o próprio delito.” (FOUCAULT, 2002c, p. 20). É a emergência da alma no interior da prática punitiva¹⁵.

Além de deslocar o objeto – a substância punível – o exame permite também “[...] deslocar o nível de realidade da infração, pois o que essas condutas infringem não é a lei [...]” (FOUCAULT, 2002c, p. 20), mas um modo de ser: a maturação psicológica – fator decisivo da noção moderna de autonomia –, a norma segundo a qual, a “imaturidade psicológica”, a “personalidade pouco estruturada” e o “profundo desequilíbrio” constituem um desvio. Infringem igualmente um critério de realidade, pela “má apreciação do real”. Em suma, trata-se de infrações morais e éticas.

Nesse sentido, o exame psiquiátrico, ao construir um “duplo psicológico-ético do delito”, “deslegaliza” a infração para fazer aparecer, por detrás dela, uma irregularidade em termos fisiológicos, psicológicos ou morais. O que será punido, a partir de então, não será o crime ou o delito, mas essas condutas irregulares que aparecem como causa e como origem mesma do delito. Porém, “o essencial do seu papel”, afirma Foucault (2002c, p. 23), é o de “[...] legitimar, na forma do conhecimento científico, a extensão do poder de punir outra coisa que não a infração.” Nesse ponto de encontro entre duas instituições, a pertinência essencial da relação verdade-justiça vai aparecer em uma de suas formas mais nítidas. Nela,

[...] o perito psiquiatra [...] só pode exercer o terrível poder que lhe pedem para exercer – e que, no fim das contas, é o de determinar a punição de um indivíduo ou dela participar em boa parte – por meio de um discurso infantil, que o desqualifica como cientista quando foi precisamente pelo título de cientista que o convocaram, e por meio de um discurso do medo, que o ridiculariza precisamente quando ele fala num tribunal a propósito de alguém que está no banco dos réus e que, por conseguinte, está despojado de todo e qualquer poder. (FOUCAULT, 2002c, p. 45).

¹⁵ “Que o castigo, se assim posso exprimir, fira mais a alma do que o corpo”, Gabriel Bonnot de Mably, *De la législation* (1789), citado por Foucault (2004c, p. 18).

Ora, nessa “série absolutamente ambígua do infrapatológico e do paralegal” do exame, o “ilegalismo do desejo” e a “deficiência do sujeito” aparecem como correlatos. Assim, ao punir, o juiz punirá não a infração, mas o indivíduo, através de “medidas corretivas”, “readaptação” ou de “reinserção”¹⁶. Quanto ao exame psiquiátrico, ao encontrar no sujeito analisado condutas ou traços de condutas que ele traz desde a mais tenra infância, tornando verossímil a formação de uma conduta criminosa, adquire valor demonstrativo de uma criminalidade possível, contribuindo “[...] para fazê-lo passar da condição de réu ao estatuto de condenado.” (FOUCAULT, 2002c, p. 27).

Este *continuum* médico-judiciário, possibilitado pelo exame, justifica a existência dessa rede “[...] que vai da primeira correção aplicada ao indivíduo até a última grande sanção jurídica [...]” (FOUCAULT, 2002c, p. 42). Da instância médica da cura à instituição penal temos a instauração do poder de normalização “[...] sem jamais se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, estendeu sua soberania em nossa sociedade.” (FOUCAULT, 2002c, p. 32).

Trata-se, porém, de um processo de normalização social, política e técnica que se desenvolve no final do século XVIII, cujos efeitos se manifestam na educação, na medicina, na produção industrial e no exército, uma técnica de intervenção e de transformação.

Podemos afirmar que a generalização desse poder disciplinar foi condição de possibilidade da instauração – quando da reorganização e da reforma do sistema penal que se instaurou no fim do século XIX e início XX – do duplo médico-judiciário que tem o exame como peça central e fundamento de todo seu edifício.

Os principais elementos dessa reorganização dizem respeito, portanto, à obrigatoriedade do exame médico-legal a todos os indivíduos “[...] de tal sorte que nunca ninguém chegue diante de um tribunal apenas com seu crime. Chega-se com o relatório do exame do psiquiatra, e é com o peso de seu crime e desse relatório que o réu se apresenta diante do tribunal do júri.” (FOUCAULT, 2002c, p. 50).

A partir de então, nos tribunais especiais para menores, os relatórios fornecidos aos juízes devem conter informações psicológicas, sociais e médicas bem como serviços médico-psicológicos responsáveis pelo exame e avaliação do indivíduo ao longo do “tratamento”, dentre outros de toda uma série de mecanismos vigentes nas instituições de vigilância médico-legal que enquadram a infância e a juventude em perigo.

¹⁶ “O duro ofício de punir vê-se assim alterado para o belo ofício de curar.” (FOUCAULT, 2002c, p. 29).

O exame médico-legal, portanto, tornou-se fundamental nessa aliança entre as categorias jurídicas e as noções médicas. Todavia, destaca Foucault (2002a, p. 51), “[...] o exame médico viola a lei desde o princípio; o exame psiquiátrico em matéria penal ridiculariza o saber médico e psiquiátrico desde a sua primeira palavra. Ele não é homogêneo nem ao direito nem à medicina.” O exame deve sua razão de ser à categoria da norma e a um poder de normalização “[...] essencialmente aplicado à sexualidade, às técnicas de normalização da sexualidade desde o século XVII.” (FOUCAULT, 2002c, p. 53).

Portanto, é através dele que se pôde constituir todo um saber psicológico que tem sido a matriz epistêmica ocidental desde a modernidade, cuja genealogia remonta às técnicas cristãs da confissão.

2.2 GENEALOGIA DA NORMA

*A norma é o direito sem sujeito.
A norma é o direito anônimo,
o sub-solo dos direitos, o infra-direito.
(Sérgio Adorno)*

No interior da reflexão foucaultiana, a norma remete mais ao funcionamento dos organismos, aos domínios do saber e das práticas correspondentes às ciências da “vida” – como a biologia, a medicina, a psiquiatria, etc. –, que às categorias jurídicas.

O tema da norma se deve ao aparecimento do “monstro humano” como aquele que viola as leis da sociedade e da natureza, cuja primeira aparição se dá no domínio jurídico-biológico: o monstro é aquele que é fora da lei, mas na forma natural da contra natureza, segundo o saber do século XVIII, é o indivíduo incorrigível, objeto das instituições disciplinares, no âmbito da família e seu entorno, como a escola, a oficina, etc. É também o onanista, objeto de cuidado dos pais, no interior da casa, e pelo médico da família. Para o saber clássico, este é considerado um indivíduo quase universal.

No fim do século XVIII, praticamente toda doença era concebida como decorrente da etiologia sexual, e “[...] todas as instituições de correção dedicarão cada vez mais atenção à sexualidade e à masturbação como sendo o próprio cerne do problema do incorrigível.” (FOUCAULT, 2002c, p. 76).

Essas três figuras – o monstro, o indivíduo incorrigível e o onanista – permanecem, no entanto, separadas umas das outras, uma vez que os sistemas de poder e saber a que são referidos permanecem igualmente separados. Assim, o monstro humano aparece no domínio do poder político-judiciário, e no plano do saber, no quadro da história natural. Já o onanista e seu corpo individual se inserem no domínio das práticas disciplinares, mas, no plano do saber, na nascente biologia da sexualidade. O incorrigível, por sua vez, vai ser objeto das técnicas pedagógicas, da ortopedia social, conforme o vocabulário de “Vigiar e Punir”. Quando, enfim, essas três figuras tiverem sido reunidas num mesmo sistema de saber-poder, teremos o aparecimento do anormal.

Será no interior da prática judiciária do final do século XVIII que o monstro emerge, e será em torno dele que toda a problemática da anomalia vai se desenrolar, pois os crimes monstruosos vão colocar em xeque os sistemas vigentes de poder e de saber. Tais crimes vão constituir um fenômeno que vai produzir modificações na maneira de pensar, de agir e de julgar, uma espécie de ruptura que exigirá uma reconfiguração tanto no plano do saber quanto no plano das intervenções possíveis.

Em relação ao complexo jurídico-natural, o monstro aparece como transgressão dos limites naturais, da classificação do quadro das espécies da história natural¹⁷, sendo um misto de dois sexos, de suas espécies, etc. Contudo, só haverá monstruosidade propriamente dita se essa transgressão abalar a ordem jurídica, o direito, seja ele canônico, civil ou religioso¹⁸. É somente na condição em que essa personagem, como desordem da natureza, constitui um monstro: se abalar a ordem jurídica, isto é, se se constituir num enigma jurídico, tal como aconteceu no caso do “hermafrodita de Rouen”¹⁹.

O hermafrodita é um caso privilegiado, porque foi a partir dele, em torno dele que se pôde elaborar a figura do monstro que vai aparecer no fim do século XVIII e início do XIX. Por isso, a emergência do hermafrodita no interior dessas práticas é ilustrativa para

compreender como o aparecimento de certos objetos e fenômenos produzem modificações em nossa maneira de pensar, no sentido o mais amplo possível. [...] exigindo o aparecimento de outra forma de agir, de desejar e de julgar. [...] é sempre uma ruptura que reconfigura o campo dos possíveis produzindo tal reconfiguração em nossas formas de vida que parecemos,

¹⁷ Antes da emergência da noção de ‘vida’ no plano dos saberes, com o nascimento da biologia, os seres vivos eram objetos de estudo da história natural. Cf. Foucault (2002a).

¹⁸ “[...] é nesse ponto de encontro de duas infrações que vai se assinalar a diferença entre a enfermidade e a monstruosidade.” (FOUCAULT, 2002c, p. 80). O hermafrodita é, na opinião de Foucault, um tipo privilegiado de ‘monstro’ porque tem-se, num mesmo indivíduo, dois sexos, algo que constitui – conforme o saber da Idade Clássica – uma infração tanto do direito humano quanto do direito divino.

¹⁹ Cf. assinalado anteriormente, ver nota de rodapé nº 9.

mesmo que usemos as mesmas palavras de sempre, habitar um mundo totalmente diferente. (SAFATLE, 2014, p. 5).

Se até o século XVI os hermafroditas eram monstros a serem executados, queimados, cujas cinzas deveriam ser jogadas ao vento²⁰, cento e cinquenta anos depois não se era mais condenado por hermafroditismo. O caso de Anne Grandjean, de 1765, assinala essa importante mudança.

Trata-se do desaparecimento da monstrosidade como mistura de dois sexos²¹ e o início da elaboração de uma noção de monstrosidade que não mais diz respeito a uma violação das regras da natureza – como no caso dos hermafroditas, a separação “natural” entre dois sexos –, mas a certo número de condutas e comportamentos.

Percebemos que a reprovação, nesse caso de 1765, não foi o fato de haver um sexo predominante cujas partes de geração foram mal conformadas²², mas o fato de que, sendo mulher, tendo sido batizada como mulher, tem gosto perverso, isto é, gosta de mulheres.

Sobre esse caso, eis o veredito do Dr. Champeaux, relatado em *Réflexions sur les hermaphrodites relativement à Anne Grand-Jean, qualifiée telle dans un mémoire de Maître Vermeil, avocat au Parlement* (AVIGNON, 1765)²³:

Por que então supor nessas mulheres lúbricas, uma suposta divisão de sexo, e culpar as primeiras marcas da natureza em seu sexo por sua inclinação a uma depravação tão criminoso? Seria desculpar o crime terrível desses homens, opróbrios da humanidade, que rejeitam uma aliança natural para saciar sua brutalidade com outros homens. Dirão que eles sentem apenas uma frieza junto das mulheres, e que um instinto de prazer, cuja causa eles ignoram, os aproxima, contra a vontade deles, do seu sexo? Ai de quem tal raciocínio pudesse persuadir!

Caso importante, pois foi a partir dele que se deu o deslocamento do complexo jurídico-natural para o jurídico-moral, isto é, de uma monstrosidade da natureza para uma

²⁰ “[...] Antide Collas, que havia sido denunciado como hermafrodita. Ele morava em Dole e, após um exame, os médicos concluíram que, de fato, aquele indivíduo possuía os dois sexos, e que só podia possuir os dois sexos porque tivera relações com Satanás e que as relações com Satanás é que haviam acrescentado a seu sexo primitivo um segundo sexo. Torturado, o hermafrodita de fato confessou ter tido relações com Satanás e foi queimado vivo em Dole, em 1599.” (FOUCAULT, 2002c, p. 84).

²¹ “Eu considero fábulas todas as histórias que se contam sobre os hermafroditas”, verbete “*Hermaphrodit*” do *Dictionnaire universel de médecine*, Paris, 1748, citado por Foucault (Idem, p. 90).

²² Tal como agora era percebido hermafrodita. A esse respeito, ver aula de 22 de janeiro de 1975. In: Foucault (Idem, p. 82-83).

²³ (Ibidem, p. 91).

monstruosidade da conduta²⁴, e a emergência do monstro moral. Ora, a questão que Foucault (2002c, p. 102) nos coloca é, como “[...] admitia-se a punição de uma monstruosidade involuntária e não se admitia, no fundo do crime, o mecanismo espontâneo de uma natureza turva, perturbada, contraditória”?

A resposta dessa problemática está relacionada à economia do poder de punir. De acordo com o direito clássico, o crime atingia o soberano: “[...] no menor crime, um pequeno fragmento de regicídio.” Nesse sentido, o ritual da punição consistia em uma reconstituição da integridade do soberano. Como o suplício era, em si mesmo, “[...] a economia desequilibrada das punições [...]”, a comunicação entre o crime e o castigo, bem como sua “reparação”, se dava nessa representação da atrocidade²⁵. “É por isso que até o fim do século XVIII [...]” – afirma Foucault (2002c, p. 106) – “[...] ninguém nunca se interrogou verdadeiramente sobre a natureza do criminoso [...]”, tal questão não tinha lugar no interior da antiga economia punitiva.

Portanto, é em razão da transição da economia do poder de punir que se assenta o princípio dessa transformação, que vai exigir, por parte dos poderes, interrogar-se sobre a natureza do crime e do criminoso, e, mais à frente, a problemática do normal e do anormal²⁶.

Mas além desse fato referente à lógica dos mecanismos de punição, Foucault (2002c) ressalta que todas essas modificações se passaram no período revolucionário, período da invenção de uma série de tecnologias científicas e industriais, de novas formas de governo, de instituições e de aparelhos de Estado, enfim, dirá Foucault (2002c, p. 108), da invenção de “[...] um conjunto de procedimentos e, ao mesmo tempo, de análises, que permitem majorar os efeitos de poder, diminuir o custo do exercício do poder e integrar o exercício de poder aos mecanismos da produção.” Trata-se da invenção de novas tecnologias de poder, dos mecanismos contínuos de vigilância e controle exercido sobre os corpos, enfim, da materialidade do poder, tão bem analisadas pelo autor em “Vigiar e Punir”.

Assim, as novas tecnologias de poder são positivas no sentido de que são técnicas de inclusão, observação, formação, investimento, acumulação e crescimento de saber, e, por isso mesmo, são capazes de funcionar e de se multiplicarem “[...] graças à formação de um saber que é, para ele, tanto um efeito quanto uma condição de exercício.” Além disso,

²⁴ “A partir desse momento vemos emergir uma espécie de domínio específico, que será o da criminalidade monstruosa ou da monstruosidade que tem seu ponto de efeito não na natureza e na desordem das espécies, mas no próprio comportamento.” (FOUCAULT, 2002c, p. 93).

²⁵ “Não há mecânica do crime que seria da alçada de um saber possível, não há mais que uma estratégia de poder, que exhibe sua força em torno e a propósito do crime.” (Ibidem, p. 106).

²⁶ “[...] a patologização do crime operou-se a partir de uma nova economia do poder, e teríamos uma espécie de prova suplementar disso no fato de que o primeiro monstro moral que aparece no fim do século XVIII [...] é o monstro político.” (Ibidem, p. 115).

constituem técnicas transferíveis a outras numerosas instituições e aparelhos, tais como a escola, a oficina, o exército, cuja eficácia se traduz por seus efeitos de normalização, permitindo, assim, ao poder “[...] penetrar o corpo social em sua totalidade”. (FOUCAULT, 2002c, p. 108).

Por poder positivo devem-se compreender também mecanismos que não se situam em um nível superestrutural, mas “[...] integrado no jogo, na distribuição, na dinâmica, na estratégia, na eficácia das forças [...]”, que escapam à consciência dos indivíduos: “*El capitalismo, que se desenvuelve a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, socializó un primer objeto, que fue el cuerpo, en función de la fuerza productiva, e la fuerza laboral.*” (FOUCAULT, 1996, p. 87).

Em relação ao poder de punir, por exemplo, o dispositivo legal, baseado no sistema binário do permitido e do proibido, só atingia o indivíduo à medida que este transgredia a lei. E a relação entre crime e castigo dependia inteiramente do ritual do suplício. As novas tecnologias vão, ao contrário, ligar crime e castigo de uma forma “necessária” e “evidente”, na justa medida, e não mais no excesso. A unidade de medida entre crime e castigo será “[...] a razão do crime, ou o interesse do crime como razão do crime – é isso que a teoria penal e a nova legislação do século XVIII vão definir como o elemento comum ao crime e à punição.” (FOUCAULT, 2002c, p. 111).

A partir de então, todo aquele “saber possível”, inútil à mecânica punitiva de outrora²⁷ – cujo único saber efetivo era superposto pela confissão do sujeito – será agora requerido na prática das instituições penais. A velha intenção do sujeito é agora preterida pela racionalidade imanente do crime, é ele [crime], agora, que tem uma natureza a ser conhecida: “Com isso [...] é exigido, por essa economia do poder, um saber absolutamente novo, um saber de certo modo naturalista da criminalidade”. (FOUCAULT, 2002c, p. 112).

O que se questiona a partir de agora é a natureza desse interesse que viola o interesse de todos os outros, que viola “o cálculo mais elementar da razão”. Havia toda uma tradição, que remonta a Montesquieu, em que os crimes representavam uma doença do corpo social, porém, em fins do século XVIII, à época da Revolução Francesa, o crime deixará de ser considerado uma doença do corpo social e será, o criminoso, um provável doente.

²⁷ “[...] para poder tecer sobre ele a astúcia capciosa dos interrogatórios e lhe extorquir a verdade. [...] Porque, ao confessar, todo esse saber se torna, nesse mesmo instante, inútil para a determinação do castigo. Não é o sujeito criminoso, é o sujeito sapiente [...]” (FOUCAULT, 2002c, p. 107).

No momento da elaboração do novo Código Penal, vários parlamentares referiam-se aos assassinos como “exceções às leis da natureza”²⁸, como “um ser doente”. Foucault cita o projeto de pesquisa apresentado pelo Dr. Clement-François-Gabriel-Victor Prunelle, professor de medicina legal, a ser realizada na penitenciária de Toulon, que visava verificar se os grandes criminosos eram doentes ou não. Refere-se à primeira pesquisa sobre uma medicalização possível, sobre uma patologização da conduta criminosa.

No interior dessa nova economia do poder de punir, somente serão puníveis os indivíduos avaliados em termos de normal ou patológico. A partir de então, o ilegal e o anormal passam a ficar ligados em função dessa nova tecnologia. Na época da Revolução, surge, em parentesco com o monstro, outra personagem, o monstro político: “O déspota e o malfeitor perturbam, um como o outro, a ordem pública. Uma ordem arbitrária e um assassinato são crimes iguais, a nosso ver [...]”, afirma o parlamentar Adrien Duport, quando das discussões sobre o novo Código Penal francês (FOUCAULT, 2002c, p. 116).

Foucault (2002c) demonstra, a partir da análise de vários casos, que o ponto de formação da medicina legal foi a existência desses monstros, que eram, ao mesmo tempo, incestuosos e antropófagos, isto é, transgrediam as duas grandes interdições: a alimentar e a sexual – a mulher de Sélestat, que matou a filha e a comeu; o caso do pastor Léger, que matou uma menina, violentou-a e cortou os órgãos sexuais e os comeu, arrancou-lhe o coração e o chupou; o caso do soldado Bertrand, que abria os túmulos das mulheres no cemitério e as violentava. Eram figuras de monstruosidade sexual e antropofágica²⁹:

Parece-me que o monstro humano, que a nova economia do poder de punir começou a esboçar no século XVIII, é uma figura em que se combinam fundamentalmente esses dois grandes temas, do incesto dos reis e do canibalismo dos famintos. São esses dois temas, formados no fim do século XVIII no novo regime da economia das punições e no contexto particular da Revolução Francesa [...] o campo da anomalia. (FOUCAULT, 2002c, p. 130).

Dessa forma, é, pois, como monstro que o louco criminoso faz sua primeira aparição, e será para compreender como a psiquiatria criminal passou do grande monstro aos pequenos anormais, à quase infinita série de comportamentos indesejáveis, responsável, ainda

²⁸ Louis-Pierre-Joseph Prugnon, *Opinion sur la peine de mort*, Paris, 1971. Cf. Foucault (2002c, p. 114).

²⁹ “São essas duas figuras, do antropófago e do incestuoso, que mais tarde serviram de gabarito de inteligibilidade, de via de acesso para certo número de disciplinas. Penso, é claro, na etnologia [...] como reflexão acadêmica sobre as populações ditas primitivas”; “O grande exterior, a grande alteridade que é definida por nossa interioridade jurídico-política desde o século XVIII, é de qualquer modo, o canibalismo e o incesto.” (Ibidem, p. 128-129). Foucault acrescenta ainda que o que vale para a etnologia, vale também *a fortiori* para a psicanálise, referindo-se a Sigmund Freud (*Totem e tabu*, 1913).

hoje, pela “[...] multiplicação e proliferação de novos diagnósticos psiquiátricos [...]”, tornando a fronteira entre o normal e o patológico ambígua, móvel e instável, como salienta Caponi (2009, p. 530).

A passagem monstro-anormal, portanto, não se explica pelo aparecimento da psicotécnica, da psicanálise ou da neuropatologia; esses fenômenos é que são, antes, efeitos dessa mutação do monstro em anormal. No final do século XVIII, o monstro era ainda uma categoria jurídico-política, não ainda psiquiátrica; foi a partir do caso Henriette Cornier, por tratar-se de um crime que escapava à lógica do direito e da punição, que a psiquiatria criminal pôde se constituir³⁰.

Ora, como já dito anteriormente, na antiga economia punitiva, nenhum crime podia abalar o sistema penal, pois toda punição, independentemente do crime, era excessiva, desequilibrada. No novo sistema, no entanto, o que a torna mensurável é o ajuste que se opera entre o crime e a punição, com a mecânica do interesse. Será essa mecânica do interesse o que constituirá sua racionalidade interna, sua inteligibilidade, bem como a justificativa da punição.

Dupla exigência dessa nova economia do poder de punir: a racionalidade do interesse do sujeito e a inteligibilidade analisável do ato. Se, por um lado, a falta de inteligibilidade do ato punível torna injustificável o poder de punir, por outro, a lei deve ser aplicada, já que o estado de demência não é demonstrável: “Daí o embaraço central; daí essa espécie de desmoronamento, de paralisia, de travamento da mecânica penal [...]”, diz Foucault (2002c, p. 147), e a necessidade de questionar a psiquiatria.

Na segunda metade século XVIII ocorre uma mutação na reflexão médico-filosófica e a loucura passa a ser não mais desrazão, mas perda da natureza humana, definida pela noção de alienação. Da homogeneidade da população internada sob o rótulo geral da desrazão, do desatino, “[...] os múltiplos rostos da diferença começam a aparecer [...]” (FOUCAULT, 2007a, p. 387); aos poucos vão se impondo novas divisões e, às vésperas da Revolução, a indignação pelo aprisionamento dos loucos junto aos criminosos se transforma em um imenso clima de protestos, sendo a queda da Bastilha seu ponto culminante.

Observamos que, a partir desses episódios e da grande reforma da justiça criminal, há a criação de espaços institucionais exclusivamente para os loucos, criando as condições de possibilidade de uma percepção que a individualiza. No entanto, afirma Foucault, essa

³⁰ O que se deve destacar aqui é a impossibilidade dessa problemática no interior da antiga economia do poder punitivo. (Cf. FOUCAULT, 2002c, p. 142).

transformação não se realizou mediante um progresso da medicina³¹, mas da reestruturação interna do espaço em que a loucura – juntamente com as demais categorias anteriormente mencionadas – havia sido confinada.

Na reestruturação desse espaço, a proteção contra os perigos da loucura e a cura das doenças enfim se harmonizam: “[...] de uma só vez e através apenas da operação do internamento, o perigo público será conjurado, e os signos da doença eliminados [...]” (FOUCAULT, 2007a, p. 434).

Todavia, a psiquiatria, como terapêutica sem medicina, caracterizou-se por uma ação e uma intervenção moral, social, mutação importante à medida que, a loucura, sendo percebida como alienação, torna possível – ainda que teoricamente – a cura: “[...] chegou para o louco, e cada vez mais para todos nós, a era do patológico.” (MACHADO, 1982, p. 81),

Com o espaço do internamento assim habitado por valores novos e por todo um movimento que lhe era desconhecido, a medicina poderá, e só agora, apossar-se do asilo e chamar para si todas as experiências da loucura. Não é o pensamento médico que forçou as portas do internamento; se os médicos hoje reinam no asilo, não é por um direito de conquista, graças à força viva de sua filantropia ou de sua preocupação com a objetividade científica. É porque o próprio internamento aos poucos assumiu um valor terapêutico, e isso através do reajustamento de todos os gestos sociais ou políticos, de todos os ritos, imaginários ou morais, que desde mais de um século haviam conjurado a loucura e o desatino. (FOUCAULT, 2007a, p. 434).

O internamento muda sua configuração, de espaço de reforma social passa a ser a condição mesma da emergência da verdade sobre a loucura³². O fato do seu enclausuramento “[...] deixa-se esquecer para reaparecer como natureza da alienação [...]”, e “O desaparecimento da liberdade, de consequência que era, torna-se fundamento, segredo, essência da loucura.” (FOUCAULT, 2007a, p. 434-435); enfim “o corpo” se torna “refém das instituições.” (OSÓRIO, 2013, p. 93).

Com a percepção da loucura alterada, ela vai aparecer como “produto da relação entre o homem e o mundo que afasta, distancia o homem de si mesmo”, processo no qual o louco perde a sua verdade: “O fenômeno da loucura se passa no interior do próprio sujeito. Dizendo respeito à verdade do homem, a loucura se interioriza, se psicologiza, torna-se antropológica.” (MACHADO, 1982, p. 73).

³¹ Como bem salienta Machado (1982, p. 74), “A medicina, [...] em vez de estar na origem, se encontra no fim desse processo.”

³² “A justiça que imperará no asilo não será mais a da punição, mas a da verdade” (FOUCAULT, 2007a, p. 436).

E se nesse novo espaço, ela se oferece à observação, “[...] se torna forma olhada, coisa investida pela linguagem, realidade que se conhece; torna-se objeto.” (FOUCAULT, 2007a, p. 439), a verdade que ela manifesta vai prestar de depoimento sobre tudo aquilo que até então havia ficado sem testemunha: a um só tempo, espaço de verdade e de coação³³,

[...] a psicologia³⁴ e o conhecimento daquilo que há de mais interior no homem nasceram justamente da convocação que se fez da consciência pública como instância universal, como forma imediatamente válida da razão e da moral para julgar os homens. A interioridade psicológica foi constituída a partir da exterioridade da consciência escandalizada. Tudo que havia constituído o conteúdo da velha desrazão clássica vai poder ser retomado nas formas do conhecimento psicológico. (FOUCAULT, 2007a, p. 445).

Notamos, então, que a dupla codificação da loucura, como doença e como perigo, permitiu, ao longo de todo o século XIX, o ajustamento em “[...] um só e mesmo tipo de discurso, um só e mesmo tipo de análise, um só e mesmo corpo de conceitos que permitirão constituir a loucura como doença e percebê-la como perigo [...]”, e, dentro dela, a classificação de toda uma série de perigos, permitindo à psiquiatria “[...] funcionar, de fato, como ciência médica relacionada à higiene pública.” (FOUCAULT, 2002c, p. 149).

Assim, no processo mesmo de sua constituição há um interesse imediato, essencial, dirá Foucault, em relação ao problema da criminalidade e da loucura, na medida em que é no interior dessa problematização que a psiquiatria encontra sua razão de ser.

Do ponto de vista da responsabilidade e da culpabilidade, se, por um lado, as antigas concepções jurídicas liberavam o louco da responsabilidade penal, por outro, o privavam de seus direitos civis; agora, porém, o internamento não passa da abolição da liberdade de fato – efetivada já em nível psicológico.

Entretanto, a grande transformação se dá no nível institucional e não “[...] teórico. O louco foi circunscrito, isolado, individualizado, patologizado por problemas econômicos, políticos e assistenciais e não por exame médico.” (MACHADO, 1982, p. 91).

O estabelecimento da psiquiatria no interior do discurso médico só foi possível, no entanto, a partir da constituição da medicina moderna, processo que possui também sua

³³ É em nome da liberdade – “liberdade e razão têm os mesmos limites” – que o novo poder intervém: “O que se deve providenciar antes de mais nada é a liberdade e a segurança das pessoas; exercendo a beneficência, não se deve violar as regras da justiça.” (FOUCAULT, 2007a, p. 435).

³⁴ “O que Foucault chama ‘psicologia’ é o conhecimento do indivíduo e do que nele existe de mais secreto: seu passado, suas motivações, seu comportamento, sua consciência. E para ele a instituição do júri popular foi uma das condições de possibilidade do nascimento da psicologia como ‘ciência’, através de uma interrogação, não sobre o fato criminoso, mas sobre suas motivações subjetivas.” (MACHADO, 1982, p. 78).

historicidade própria, não menos importante para compreender como a psiquiatria pôde funcionar como ciência médica.

Em “O Nascimento da clínica”, Foucault discorre sobre as mutações que possibilitaram a constituição da medicina moderna a partir da inflexão de um olhar: “As figuras da dor não são conjuradas em benefício de um conhecimento neutralizado: foram redistribuídas no espaço em que se cruzam os corpos e os olhares.” (FOUCAULT, 2004b, p. VII).

Sua arquitetura institucional tornou possível o recorte de um novo domínio³⁵ – o espaço de localização da doença no corpo individual³⁶ – bem como a emergência de uma nova linguagem que trará à luz o modo de existência do discurso médico. O que muda, no entanto, sendo a condição de possibilidade dessa mutação, é a própria noção de conhecimento³⁷, é a relação entre aquilo de que se fala e aquele que fala: desaparece a diferença entre os sintomas e a essência da doença “[...] pois a essência da doença é ser um conjunto de sintomas.” (MACHADO, 1982, p. 104).

E aquilo que se presta ao olhar, o visível, torna-se enunciável, na condição, porém, de um olhar mudo “[...] observador perfeito que sabe esperar, no silêncio da imaginação, na calma do espírito e antes de formar seu juízo, o relato de um sentido atualmente em exercício.”³⁸

O olhar médico, depurado de todas as teorias e de toda a imaginação, teve acesso à verdade das coisas e, por meio da linguagem, pôde, enfim, produzir conhecimento, um conhecimento analítico: equilíbrio entre as palavras e as coisas.

Mas a ruptura que inaugurou a medicina moderna se deu com a constituição da anátomo-clínica, quando linguagem e objeto enfim se divorciam³⁹: a partir dela “[...] a doença se torna, ao mesmo tempo, corporal – e não mais ideal – e analítica, na medida em que o tipo

³⁵ “O que faz a clínica é tornar visível o que era invisível para a percepção da medicina clássica.” (MACHADO, 1982, p. 118).

³⁶ Para a medicina clássica a produção do conhecimento [da doença] deveria abstrair o corpo doente para atingir a essência mesma da doença: “A realidade da doença se encontra, em sua essência, no espaço ideal da nosografia.” (Ibidem, p. 100).

³⁷ Para o saber racionalista da medicina clássica, “ver era perceber [...] mas tratava-se de, sem despojar a percepção de seu corpo sensível, torná-la transparente para o exercício do espírito: a luz, anterior a todo olhar, era o elemento da idealidade, o indeterminável lugar de origem em que as coisas eram adequadas à sua essência [...]” (MACHADO, 2004a, p. X).

³⁸ Prefácio da obra *Nouvelle méthode pour reconnaître les maladies internes de la poitrine*, editada em 1808 em Paris, citada por Foucault em “O Nascimento da Clínica” (FOUCAULT, 2004b, p. 118), para demonstrar a mutação da concepção mesma do que é conhecimento.

³⁹ Se na clínica não havia diferença entre signo e sintoma, na anátomo-clínica, o signo se dissocia do sintoma, tendo valor apenas quando remete à lesão.

de percepção médica que ele inaugura considera o próprio processo patológico como analítico, isto é, faz da doença uma análise real.” (MACHADO, 1982, p. 109).

A partir de então, a doença deixa de ser considerada uma espécie natural, segundo a medicina clássica, passando a ser uma realidade viva e articulada com a vida, sua forma patológica, um desvio em seu interior.

O espaço de visibilidade da clínica tornou possível uma mutação fundamental na disposição do saber sobre a vida, emergindo uma organização funcional em detrimento da estrutura visível: para “esse novo tipo de saber [...] O organismo é um todo, um conjunto integrado de órgãos e funções.” (MACHADO, 1982, p. 131). Esse todo integrado, porém, é dotado de uma hierarquia interna que já não procede apenas da descrição, mas a um princípio interno, invisível. Essa mutação vai radicalizou a divisão entre o orgânico e o inorgânico.

A partir dessa mutação fundamental, a psiquiatria pôde impor seu poder e seu saber à medida que ela, como ciência, podia detectar o perigo no corpo da sociedade, pela sua capacidade de fazer o diagnóstico da loucura⁴⁰ e perceber um perigo possível, sobretudo quando acontecia um crime sem razão⁴¹.

Então, esses crimes deixavam perplexa a sociedade, por um lado, e por outro, todo o sistema penal, pela falta de inteligibilidade de um crime dessa natureza, que o embarçava diante do seu poder, e de sua obrigação, de punir. A partir dessa “complementaridade notável” com o sistema penal a psiquiatria pôde, enfim, justificar seu poder, tornando-se mesmo indispensável.

No caso do julgamento de Henriette Cornier, caso exemplar de um crime sem razão, seus defensores pedem um exame psiquiátrico que, no entanto, não apresenta nenhum traço da doença. Entretanto, o que chama a atenção de Foucault, nesse caso, e que o torna pertinente neste trabalho, é a emergência de uma noção, estranha ao vocabulário médico da época. Trata-se então, do “desejo quase irresistível”, uma “atroz inclinação cuja origem não podemos garantir” e que teria levado Henriette Cornier a “ações sanguinárias”.

Essas noções vagas foram nomeadas por instinto, mas, nesse momento, de uma maneira absolutamente casual, pois “[...] não havia nada nas regras de formação do discurso psiquiátrico da época que permitisse nomear esse objeto absolutamente novo [...]”, afirma

⁴⁰ A pertinência essencial loucura-crime é condição de possibilidade da constituição da psiquiatria como ramo da higiene pública. (Cf. FOUCAULT, 2002c, p. 149-152).

⁴¹ “Os princípios fundamentais que haviam organizado o exercício do poder de punir se veem interrogados, contestados, incomodados, questionados, abalados, minados pela existência dessa coisa, apesar de tudo paradoxal, que é a dinâmica de um ato sem interesse [...]” (Ibidem, p. 162).

Foucault (2002c, p. 163), nessa época a definição da loucura obedecia ainda ao léxico do delírio.

Essa passagem do ato sem razão ao ato instintivo possibilitou o aparecimento, no interior da formação discursiva da psiquiatria, desse “jogo perturbado das leis naturais” como anomalia:

É a partir do instinto que toda a psiquiatria do século XIX vai poder trazer às paragens da doença e da medicina mental todos os distúrbios, todas as irregularidades, todos os grandes distúrbios e todas as pequenas irregularidades de conduta que não pertencem à loucura propriamente dita. (FOUCAULT, 2002c, p. 165).

A noção de instinto possibilitou ao saber e ao funcionamento da prática psiquiátrica, reinscrevê-la na problemática biológica, na patologia evolucionista, e, mais fundamentalmente, inscrevê-la em duas grandes tecnologias, de um lado, a tecnologia eugênica, com problema da hereditariedade, e do outro, a tecnologia da correção e normalização dos instintos, a psicanálise⁴².

Para além da importância fundamental da emergência do instinto como condição de possibilidade de a psiquiatria expandir seu poder para fora do manicômio, é o fato de que isso não se deveu a uma descoberta interna ao saber psiquiátrico⁴³, mas à dinâmica que se estabeleceu nos mecanismos de poder, da instituição judiciária de um lado, e do saber médico de outro, ou seja, das necessidades que tinham uns dos outros:

Essas duas maquinarias conseguiram engatar uma na outra, pela primeira vez, de uma maneira eficaz e que vai ser produtiva tanto na ordem da penalidade quanto na ordem da psiquiatria, por meio desse elemento do instinto, que é constituído nesse momento. De fato, o instinto permite reduzir a termos inteligíveis essa espécie de escândalo jurídico que seria um crime sem interesse, sem motivo e, por conseguinte, não punível; e, de outro, transformar cientificamente a ausência de razão de um ato num mecanismo patológico positivo. (FOUCAULT, 2002c, p. 174-175).

⁴² Foucault reavaliará sua relação com a psicanálise quando do deslocamento do foco de suas análises dos processos de dominação para os modos de subjetivação.

⁴³ Não se trata, portanto, de razões epistemológicas. Foucault acrescenta ainda o fato de que nessa época – os primeiros trinta e quatro anos do século XIX –, o problema do instinto é, epistemologicamente falando, “uma peça muito confusa e menor”, que se recorre apenas em casos limites, na falta do delírio, da demência ou da alienação, mas, por outro lado, tem um lugar “politicamente importantíssimo”. A esse respeito, ver Foucault (2002c, p. 173-210), aula de 12 de fevereiro de 1975 e (2006d, p. 117-152), aula de 5 de dezembro de 1973.

Foucault explica a extensão do poder psiquiátrico a partir de três elementos. O primeiro deles se deve à lei de 1838⁴⁴, quando a psiquiatria se inscreve em uma regulamentação administrativa autorizando a internação *ex officio*, isto é, a internação de um alienado por ordem da autoridade prefetoral, se este perturbar a ordem e a segurança públicas.

Com esta lei, a psiquiatria se tornou efetivamente uma técnica científica e especializada da higiene pública. Se outrora a psiquiatria, com seu saber, podia detectar o caráter perigoso da loucura pelo diagnóstico da monomania⁴⁵, agora, o vínculo perigo-loucura é estabelecido pela própria administração pública: “Não se precisa mais de monomaniacos. A demonstração política que se buscava na constituição epistemológica da monomania, essa necessidade política é agora, pela administração, satisfeita, e mais do que satisfeita.” (FOUCAULT, 2002c, p. 179).

O segundo elemento, que explica a generalização do poder social psiquiátrico, gira em torno da reorganização da demanda familiar, e também da lei de 1838. Antes dessa lei, a internação se dava ou em nome do poder paterno ou pelo procedimento burocrático de interdição – “o lento procedimento judiciário” –; com ela, a família podia requerer a “internação voluntária” em condições nas quais o louco representasse um perigo.

Contudo, a partir dessa extensão de seu poder no interior da família, a psiquiatria pôde se inscrever não só como técnica de correção, mas também como técnica de restituição da justiça imanente nas famílias, e dessa nova relação toda uma série de novos objetos emergiu para a psiquiatria, o obcecado, o perverso, enfim, toda uma série de comportamentos vão poder funcionar como sintomas de uma patologia “que requer internação”.

No que tange a essa nova relação psiquiatria-relações familiares, se na época precedente os alienistas detectavam o sinal da loucura a partir da boa relação que o doente tinha com sua família, como é o caso, por exemplo, de Henriette Cornier, citado anteriormente, que, não havendo razão ou interesse no crime havia um sinal de delírio, de demência, agora tem-se uma inversão dessa relação, uma vez que a patologização se faz a

⁴⁴ “O internamento, na lei de 1838, pode perfeitamente ser decidido pela autoridade prefetoral, sem que ela tenha sido acionada pela família. [...] é sempre a autoridade prefetoral, coadjuvada pela autoridade médica, que em última instância deve decidir sobre o internamento de alguém. [...] O louco emerge agora como adversário social, como perigo para a sociedade [...] quando lemos as justificativas que foram apresentadas para essa lei de 1838 no momento em que foi votada ou os comentários que foram feitos depois, sempre se diz que foi necessário dar essa preeminência ao internamento sobre a interdição, ao poder científico-estatal sobre o poder familiar, para proteger ao mesmo tempo a vida e os direitos do círculo pessoal. [...] Mas isto caracteriza toda uma série de processos que vamos encontrar ao longo do século XIX e que não valem apenas para os loucos, mas também para a pedagogia, para a delinquência, etc.” (FOUCAULT, 2006d, p. 120-121).

⁴⁵ Denominação da loucura durante a Idade Clássica.

partir da ausência de bons sentimentos do doente em relação a seus familiares: “[...] não amar a mãe, judiar do irmãozinho, bater no irmão mais velho, é tudo isso que passa a constituir, em si, os elementos patológicos. [...] é uma patologia dos maus sentimentos familiares se constituindo.”, ressalta Foucault (2002c, p. 190-191), “[...] sem a menor referência a um quadro nosográfico das grandes loucuras repertoriadas pelos nosógrafos da época precedente.” (FOUCAULT, 2002c, p. 190-191).

Ainda, o terceiro elemento desse processo de generalização da psiquiatria diz respeito a uma demanda política, que ocorre a partir de 1850 até aproximadamente 1875, quando a psiquiatria é convocada a fornecer algo como uma espécie de discriminante político entre os indivíduos, grupos, ideologias, etc.

Logo, no período entre as revoluções de 1848 e a guerra franco-prussiana, culminando na instalação da Comuna de Paris em 1871, a psiquiatria passou a ser responsável por analisar os insurretos e revolucionários, cujas descrições são feitas com base no relatório de Jean Baptiste Vincent Laborde, *Les hommes et les actes de l'insurrection de Paris devant la psychologie morbide*, editado em Paris no ano de 1872. Foucault cita ainda o trabalho do italiano Cesare Lombroso, juntamente com Laschi, *Le crime politique et les révolutions, par rapport au droit, à l'anthropologie criminelle et à la science du gouvernement*, tomo II, editado em Paris no ano de 1892, cuja “descrição da violência da “plebe” face aos aristocratas, é vista na realidade como a expressão malévola, sanguinária, mórbida e doentia “daquela gente”. (TÓRTIMA, 2002, p. 212).

De acordo com Lombroso, a antropologia pode operar como princípio de discriminação política permitindo distinguir, dentre os diversos movimentos, os que devem ser validados ou, ao contrário, desqualificados: “Se for possível provar que os movimentos [...] são obra de homens pertencentes a uma classe biologicamente, anatomicamente, psicologicamente, psiquiatricamente desviante.” (FOUCAULT, 2002c, p. 194).

Contudo, a extensão do poder psiquiátrico a partir desses três aspectos assinalados por Foucault permite uma completa inversão da organização epistemológica da psiquiatria, segundo a qual essa espécie de perturbação na ordem do voluntário e do involuntário, do instintivo e do automático, está no cerne da doença mental.

Portanto, a partir dessa reorganização, tornar-se possível sintomatologizar uma série de fenômenos que até então estavam fora do estatuto da doença mental. O critério não é mais o fragmento de delírio que uma conduta ocultava, mas a discrepância de uma conduta relativamente às regras de conformidade, da normatividade política e socialmente aceitas. No

interior desse “campo fenomenológico aberto, mas cientificamente modelado”, inserir-se a norma como regularidade funcional, oposto ao patológico, como disfuncional:

Temos, portanto, de um lado, uma espécie de explosão do campo sintomatológico que a psiquiatria se atribui como tarefa percorrer na direção de todas as desordens possíveis da conduta: invasão da psiquiatria, pois, por toda uma massa de condutas que, até então, só havia obtido um estatuto moral, disciplinar ou judiciário. Tudo o que é desordem, indisciplina, agitação, indocilidade, caráter recalcitrante, falta de afeto, etc. tudo isso pode ser psiquiatrizado agora. Ao mesmo tempo que vocês têm essa explosão do campo sintomatológico, vocês tem uma ancoragem profunda da psiquiatria na medicina do corpo, possibilidade de uma somatização não simplesmente formal no nível do discurso, mas de uma somatização essencial da doença mental. (FOUCAULT, 2002c, p. 203).

No entanto, a psiquiatria se torna, no interior dessa reorganização, uma tecnologia da anomalia que, desde bem cedo se vê atravessada pelo problema da sexualidade, em razão dos fenômenos da herança e da degeneração, ou seja, das funções de reprodução da espécie humana.

Assim, do saber da medicina moderna, a descoberta da doença no corpo individual, a masturbação aparece como conduta e como etiologia de uma série de perturbações somáticas. Tal conduta incorreta por parte do sujeito implica uma série de consequências somáticas ligando-o ao mecanismo religioso da culpa pelo pecado:

A sexualidade vai permitir explicar tudo o que, de outro modo, não é explicável. É também uma causalidade adicional, já que superpõe às causas visíveis, identificáveis no corpo, uma espécie de etiologia histórica, com responsabilidade do próprio doente por sua doença [...]. (FOUCAULT, 2002c, p. 306).

Diante da centralidade do corpo e das condutas anormais em torno da sexualidade, desenvolver-se todo um controle disciplinar sobre o corpo.

Logo, em 1844, com a publicação de *Psychopatia sexualis*, de Heinrich Kaan, assinala-se a data de nascimento da sexualidade e das aberrações sexuais no campo da psiquiatria com a noção do instinto sexual (*nisus sexualis*) que, segundo Kaan, organiza o conjunto de todo o comportamento humano. Essa obra é extremamente importante porque marca, ao mesmo tempo, a naturalização e a generalização da sexualidade humana: “Da mesma maneira que existe um sentimento, uma impressão, uma dinâmica da fome que corresponde aos aparelhos da nutrição, vai haver um instinto sexual, que corresponde ao funcionamento dos órgãos sexuais.” (GIAMI, 2005, p. 266).

Assim como o instinto sexual corresponde à dinâmica do funcionamento dos órgãos sexuais, em sua função reprodutiva na espécie humana, ele se acha ligado, por natureza, à cópula, ou seja, a penetração é a finalidade última do funcionamento normal do instinto sexual. Portanto, deduz-se uma normatividade heterossexual e adulta, na medida em que é somente nessa fase da vida que a reprodução, como finalidade última do instinto sexual – ao mesmo tempo natural e normal – se torna possível.

Porém, como a copulação é sua finalidade última, até a fase adulta, o indivíduo está exposto a toda uma série de anomalias, isto é, exposto ao risco de desvios em relação a essa normalidade. São essas “aberrações” possíveis – tais como a onania, a pederastia, o amor lésbico (pelo mesmo sexo), a violação de cadáveres, a bestialidade e o amor às estátuas⁴⁶ – o domínio de saber e de intervenção psiquiátricas. Kaan atribui a causa de tais aberrações à *phantasia*, à imaginação mórbida.

E se nessa mesma época a psiquiatria ‘descobre’ o instinto, – que constitui, relativamente ao delírio, uma alternativa –, em Kaan, temos, ao contrário, uma reciprocidade do instinto e da imaginação que “[...] vai ter uma importância capital para a fecundidade analítica das noções psiquiátricas [...]”, assinala Foucault (2002c, p. 357): “[...] a partir desse mecanismo do instinto e da imaginação [...] a masturbação pode, por si, acarretar toda uma série de distúrbios que são precisamente sexuais e psiquiátricos ao mesmo tempo.”

Diante disso, é possível compreender, então, toda a problemática em torno da sexualidade da criança, e o desenvolvimento de todo um sistema de vigilância e controle exaustivo que se instalou para vigiá-la, para puni-la e para corrigi-la⁴⁷: “[...] é o momento em que as fases infantis da história dos instintos e da imaginação adquirem um valor determinante na etiologia das doenças, especificamente das doenças mentais.” (FOUCAULT, 2002c, p. 358).

Assim, para demonstrar o suplemento de poder e de causalidade atribuído ao instinto sexual, Foucault (2002c, p. 359) cita o próprio Heinrich Kaan: “O instinto sexual comanda toda a vida psiquiátrica e física [...]”, sendo o mais imperioso dos instintos e,

⁴⁶ Aberrações listadas por Kaan em sua *Psychopatia sexuallis*.

⁴⁷ Como assinala Giami (2005, p. 283), “[...] o interesse médico pela masturbação e a pedagogia de sua repressão aparecem por volta de 1710, com a publicação do livro de um autor mal identificado: Onania ou o odioso pecado da autopoluição e todas as suas temíveis consequências consideradas em ambos os sexos, com conselhos físicos e espirituais para aqueles que já se feriram por essa prática abominável. A publicação desse livro será seguida, em 1860, pela obra bem mais conhecida e difundida do médico Lausanne Tissot: Onanismo ou dissertação médica sobre os males produzidos pela masturbação. A primeira edição dessa obra foi publicada em latim, em 1858. Essas obras e a difusão de que são objeto testemunham o lançamento da campanha antimasturbatória que começa no início do século XVIII.”

sobretudo, por ser produtor de prazer, esse novo objeto psiquiatrizável – o instinto sexual – assume, a partir daqui, um papel central na determinação do comportamento humano.

No entanto, é em razão da desvinculação prazer-reprodução que todo prazer não ordenado à sexualidade normal se torna o fundamento de todas as condutas anormais e de todas as aberrações possíveis. Depois disso, a psiquiatria elaborou uma teoria e um aparato conceitual próprio em torno da série instinto-imaginação-prazer.

O que passou a haver, portanto, a partir da segunda metade do século XIX, foi todo um “apelo em profundidade” e o recurso a instâncias superiores de controle técnico, médico, judiciário, de ramificações múltiplas: solicitações exercidas pela família, pelo médico, pelo prefeito, enfim, pela localidade – referindo-se a um caso de quase estupro ocorrido numa aldeia perto de Nancy, em 1867, que Foucault toma como exemplo emblemático: “[...] diante desse fato que, alguns anos antes, sem dúvida teria parecido perfeitamente cotidiano e sem importância.” (FOUCAULT, 2002c, p. 377).⁴⁸

Ora, tudo isso só se tornou possível em razão da reorganização formal do saber e do discurso psiquiátrico com a medicina. Dessa reorganização dos discursos, obras como a de B.-A. Morel, *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine e Traité des maladies mentales*, editadas em Paris na segunda metade do século XIX, puderam fundamentar a teoria da degenerescência, baseada no princípio da “hereditariedade”, logo adotadas pela medicina legal:

A partir daí [...] pode-se compreender primeiro o vínculo que rapidamente se estabeleceu entre a teoria biológica do século XIX e o discurso do poder. No fundo, o evolucionismo, entendido num sentido lato – ou seja, não tanto a própria teoria de Darwin quanto o conjunto, o pacote de suas noções (como: hierarquia das espécies sobre a árvore comum da evolução, luta pela vida entre as espécies, seleção que elimina os menos adaptados) –, tornou-se, com toda a naturalidade, em alguns anos do século XIX [...] uma maneira de pensar as relações da colonização, a necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história das sociedades com suas diferentes classes, etc. (FOUCAULT, 2002c, p. 306-307).

Segundo Morel, o “degenerado” constitui um obstáculo ao progresso da humanidade – e nisso reside a importância de um verdadeiro plano de higiene física e moral – ao ter contato com a parte saudável da população: “[...] a teoria da hereditariedade vai permitir que a psiquiatria do anormal [...] seja uma tecnologia do casamento são ou malsão,

⁴⁸ Para maiores detalhes sobre o caso, ver Foucault (2002c), aula de 19 de março de 1975, p. 371 e segs.

útil ou perigoso, proveitoso ou nocivo. Com isso, a psiquiatria centra no problema da reprodução [...]”. (FOUCAULT 2002c, p. 400-401).

Depois da nova disposição dos poderes, com os novos atributos do Estado moderno na defesa e na gestão da vida, as intervenções se dão, sobretudo, nesse ponto de encontro entre indivíduo e população que é a sexualidade.

2.3 BIOPOLÍTICA E DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE

No curso de 1975-1976, “Em defesa da sociedade”, Foucault mostra como os fenômenos demográficos, tais como a natalidade, a mortalidade, a reprodução e doenças passaram a ser assumidos pelos poderes dos Estados nacionais europeus desde o fim do século XVIII, introduzindo uma medicina social com a função de zelar pela higiene pública e na medicalização da população, intervenções que o filósofo denomina de biopoder, como sendo:

[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. (FOUCAULT, 2008c, p. 3).

Contudo, são vários os exemplos de dispositivo que Foucault passou a analisar, sempre a mostrar as relações estratégicas que os constituem. No final do primeiro volume de “História da sexualidade”, denominado “A vontade de saber” (1976), Foucault examina o dispositivo de sexualidade. Passaremos a verificar algumas de suas características, a fim de constituir uma ferramenta conceitual a ser utilizada no conjunto empírico que nos dispomos analisar.

Assim, a caracterização do referido dispositivo foi elaborada após ter afastado a chamada hipótese repressiva⁴⁹ e ter caracterizado a assim chamada *scientia sexualis*, afirmando que nossa sociedade constituiu, em sua história recente, não um mecanismo de repressão do sexo, mas de incitamento a certa relação com ele que nos inclina cada vez mais a vertê-lo em termos discursivos, o que está atrelado à emergência de determinado saber sobre o sexo.

⁴⁹ “Não se trata de imaginar que o desejo é reprimido, pela boa razão de que é a lei que é constitutiva do desejo e da falha que o instaura.” (FOUCAULT, 2003, p. 79).

No entanto, o que leva em conta o fato de que o primado que nossa cultura concede ao domínio discursivo sobre as visibilidades dos objetos de conhecimento (já amplamente explorada nos livros da arqueologia) possui uma implicação com os mecanismos políticos. Em outras palavras: o primado do enunciado sobre as empiricidades é devido a todo um jogo político correlacionado.

Entretanto, no caso da sexualidade, invertendo os polos da hipótese repressiva, é a lei (ou o poder) que constitui o desejo, e não o contrário, isto é, não é uma estrutura intrínseca da condição humana (a de uma falta constitutiva do desejo) que estabelece, *a priori*, os critérios da lei, porém esses critérios é que constituem, *a posteriori*, o próprio desejo.

Nesse sentido, o que Foucault está a construir não é uma teoria, mas uma analítica do poder⁵⁰, já que entende o poder como “[...] a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização”. (FOUCAULT, 2003, p. 88). No outro extremo, e trata-se de uma grande inovação dessa analítica do poder, encontra-se a afirmação de que “[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.” (FOUCAULT, 2003, p. 91).

Todavia, por esse motivo é que a sexualidade, a qual se constitui como um dispositivo do poder, pode engloba tanto práticas individuais e instituições políticas quanto discursos científicos, o que implica que as relações políticas exercem certo primado sobre os discursos científicos e, por fim, esse conjunto de correlações acaba por incitar os indivíduos a se comportarem segundo tal incitamento e a reproduzirem o discurso que, nesses termos, é produzido.

Nesse sentido, a fala do sujeito S7, participante de nossa pesquisa, é ilustrativa: “[...] a homossexualidade ainda é vista por muitos como uma anomalia, uma infração ou crime. Parece-me que para uma boa parcela da sociedade os gays ainda estão atrelados à promiscuidade, ao vandalismo e aos crimes sexuais”.

Sendo assim, a lógica da repressão não será mais suficiente para dar conta de uma história da sexualidade no Ocidente. Sua inflexão teórica recai sobre as chamadas “técnicas de poder”, as quais são inerentes a uma “vontade de saber” sobre o sexo e sua configuração como objeto de discurso e de intervenção política, pela biopolítica. Aquilo que entendemos por sexualidade, portanto, seria o resultado de nossa vontade de saber sobre o sexo, que o

⁵⁰ Ver: quanto a isso a seção denominada “Método” do capítulo “Dispositivo de sexualidade”, de *A vontade de saber*. (FOUCAULT, 2003, p. 88-97).

toma por objeto de saber e, ao mesmo tempo, como objeto de intervenção de técnicas de poder.

Contudo, a analítica do poder que estamos a tratar, a qual foi trabalhada também nos cursos ministrados por Foucault, no *Collège de France* que Foucault ministrou na época da publicação de “A vontade de saber”⁵¹, difere-se daquela estudada em “Vigiar e Punir”, ainda submetida à problemática da disciplina que, embora também centrada no corpo – como o autor afirma, serem as técnicas de poder desde o século XVII –, eram procedimentos que se dirigiam ao homem-corpo, ao corpo individual, que ele denomina de anátomo-política.

Entretanto, tal noção havia sido desenvolvida também em oposição a uma concepção negativa do poder, centrada na soberania, caracterizando uma tecnologia positiva de exercício do poder, como conjunto de táticas e mecanismos estratégicos. Trata-se, não da imposição de limites e restrições, mas sim do investimento político sobre o corpo que é produtor, dando-se segundo o desenvolvimento de hábitos em torno de práticas e posturas esperadas: “[...] o corpo investido de tentativas de elaboração de conhecimento [...] sempre ocorrendo em movimento de fora para dentro [...] pautados pelos mecanismos vigentes em cada sociedade [...]” (OSÓRIO, 2013, p. 71).

Assim, difere-se da biopolítica, pois esta se constitui por um conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui seus traços biológicos fundamentais passa a integrar a circulação política. De acordo com o modelo da biopolítica, o poder passa a circular como um conjunto de mecanismos que têm na “vida” e nos processos biológicos seu ponto de incidência mais importante. O poder não manifesta mais sua força no direito de decidir sobre a vida e a morte de alguém, mas por meio de medidas de gestão da vida.

Logo, ambas, disciplina e biopolítica, proveem uma normalização dos indivíduos, porém, enquanto a disciplina se dirige ao homem-corpo, a biopolítica se dirige ao homem-espécie. E enquanto o mecanismo disciplinar faz sua intervenção tendo de antemão uma norma em relação à qual serão definidos os comportamentos normais e anormais, o mecanismo da biopolítica intervém na tentativa de combater de maneira dinâmica certas normalidades consideradas desfavoráveis, desviantes em relação a uma “curva normal geral”.

Contudo, Foucault (2002b) examinou o momento em que a burguesia assumiu simultaneamente a condição de povo e de Estado, o que possibilitou uma centralização política e restringiu as guerras a apenas única, a qual seria travada contra aqueles que, no

⁵¹ Sobretudo “Em defesa da sociedade” (1975-1976) [2002b]; “Segurança, território, população” (1977-1978) [2008c] e “Nascimento da biopolítica” (1978-1979) [2008b].

interior da nação ou do Estado, ameçassem a sociedade por constituírem como que um “corpo estranho”, por apresentarem um desvio em relação à norma, pondo-a em perigo. Essa guerra “em defesa da sociedade” corresponde aos procedimentos de uma biopolítica, também correlacionados ao dispositivo de sexualidade.

No curso seguinte, “Segurança, território, população”, Foucault estudou as respectivas singularizações praticadas pelos mecanismos da biopolítica como um novo “corpo” coletivo, portador de numerosos fenômenos e processos: o corpo de uma população. Nas sociedades modernas, tal como se constituiu no limiar entre os mecanismos de disciplina e os da biopolítica, o objeto, o corpo vivo a ser gerido através de intervenções políticas diretas é a população, constituída por indivíduos diferentes que, não obstante, possui uma constância de fenômenos reconhecíveis e regulares, apesar de variáveis, por meio de saberes, como aquele da estatística.

Entretanto, pela norma, é possível medir o “lugar” e o “valor” de cada indivíduo em relação à média do grupo de uma população em que se está inserido, medindo sua natureza não no sentido de uma essência a ser descoberta, mas de um “estado” a ser percebido na comparação com os outros indivíduos de seu grupo, dividindo-os em “normais” e “anormais”, de tal forma a situá-los, ambos, no interior do critério de sua separação.

Ora, é nesse âmbito que o dispositivo de sexualidade encontra sua total aplicabilidade, já que constitui um conjunto de variáveis encontradas no corpo de uma população e permite avaliar e integrar cada indivíduo segundo uma norma constituída como constante nas avaliações estatísticas.

O campo científico, igualmente integrado no âmbito desse dispositivo, tem a função de oferecer o repertório conceitual disposto a qualificar cada conduta e cada desvio apresentado nos comportamentos individuais: “O dispositivo de sexualidade será um deles [um dos agenciamentos concretos que constituirão a grande tecnologia do poder no século XIX], e dos mais importantes (FOUCAULT, 2003, p. 132), eis que “[...] está exatamente na encruzilhada do corpo e da população [...]”. (FOUCAULT, 2002b, p. 300):

Sobre tal pano de fundo, pode-se compreender a importância assumida pelo sexo como foco de disputa política. É que ele se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. Insere-se, simultaneamente, nos dois registros; dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a

exames médicos ou psicológicos infinitos, a todo um micropoder sobre o corpo; mas, também, dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. (FOUCAULT, 2003, p. 136-137).

Logo, a emergência da população, com sua naturalidade própria, e a estatística que permite quantificar seus fenômenos, revela essa especificidade irreduzível à família; esta desaparece como modelo de governo, reaparecendo como apenas um segmento privilegiado daquela. Sendo a ponte do indivíduo e da população: “[...] a família é o cristal no dispositivo de sexualidade.” (FOUCAULT, 2003, p. 105).

Todavia, como novo objeto do governo, como seu *vis-à-vis*, é a população o governo deverá levar em conta em suas práticas, em seu saber, de modo a governar racionalmente e como convém: “[...] uma racionalidade que a liga a uma tecnologia, a um poder e um saber médicos externos. A nova família, a família substancial, a família afetiva e sexual, é, ao mesmo tempo, uma família medicalizada.” (FOUCAULT, 2002c, p. 317).

Assim, Foucault (2004a, p. 232) ainda destaca que

[...] a reorganização das relações entre crianças e adultos, pais, educadores, era a intensificação das relações intrafamiliares, era a criança transformada em problema comum para os pais, as instituições educativas, as instâncias de higiene pública, era a criança como semente das populações futuras. Na encruzilhada do corpo e da alma, da saúde e da moral, da educação e do adestramento, o sexo da criança tornou-se ao mesmo tempo um alvo e um instrumento de poder. Foi constituída uma ‘sexualidade das crianças’ específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada.

Logo, no interior dessa reconfiguração das relações intra e extrafamiliares, vai aparecer toda uma série de novas intervenções possíveis. Relativamente ao saber, afirmar a existência da sexualidade da criança, e, relativamente ao poder, intervir “para protegê-la”:

Por um lado, há uma infância que está em perigo e que se deve proteger [...]. E depois, à frente, haverá indivíduos perigosos [...] que, no novo dispositivo, que se está começando a estabelecer, a sexualidade vai assumir outro comportamento diferente do que existia antes. [...] Condenavam-se formas de conduta. Agora, não só da lei, mas também do juiz e do médico, são indivíduos perigosos. [...]. A sexualidade vai se tornar essa ameaça em todas as relações sociais, em todas as relações de idades, em todas as relações de indivíduos. [...] das instituições judiciárias apoiadas nas instituições médicas [...] se terá um regime completamente novo de controle da sexualidade. (FOUCAULT, 2014b, p. 98-99).

Ora, a biopolítica supõe “[...] *la progresiva colonización del saber médico en el ámbito del derecho [...]*”, e, no âmbito das práticas governamentais “[...] *la vida entra en toda su extensión y duración en el juego del poder.*” (SAIDEL, 2013, p. 102), o que permite compreender a implicação entre direito e normalização, bem como a originalidade do pensamento de Foucault ao tentar escapar da concepção clássica de poder e a necessidade de sua superação para compreender “[...] as relações entre os campos de saber, os tipos de normatividade e as formas de subjetivação que caracterizam o presente.” (FONSECA, 2002, p. 29).

Entretanto, como tecnologia geral da anomalia, a psiquiatria se insere nesse grande domínio de ingerência que é a sexualidade. Nesse sentido, uma *scientia sexualis* é constituída como discurso científico sobre o que se deve fazer para não ter uma sexualidade patológica, e tal como qualquer objeto, o sexo poderá, no interior dela, ser mensurado, calculado, quantificado, classificado, policiado e analisado.

De um lado, o policiamento se dá em função dos fenômenos da herança e da degeneração, isto é, em relação às funções de reprodução da espécie. Por outro, em função dos distúrbios da anomalia sexual, da qual emerge a homossexualidade como categoria clínica no interior das perversões sexuais. Em 1886, o psiquiatra alemão Richard von Krafft-Ebing, criador da noção médica de sadismo, masoquismo e fetichismo, faz um estudo sobre as perversões sexuais, entre elas a “sensibilidade sexual contrária”, em sua obra *Psychopathia sexualis*:

Inicialmente, uma grande quantidade de estudos médicos naquele período buscava elucidar a natureza da homossexualidade. [...] O Tratado de Krafft-Ebing constitui, nesse momento histórico, um texto unificador dos conhecimentos até então elaborados de maneira esparsa e assistemática no campo médico-psiquiátrico. Para definir a normalidade em relação à qual determinados comportamentos sexuais serão considerados desviantes, Krafft-Ebing buscará recurso à noção biológica, portanto natural, de ‘preservação da espécie’. O prazer obtido da relação sexual será natural na medida em que contribua para a reprodução. Todo erotismo praticado fora desse contexto deverá ser considerado como desviante. (PEREIRA, 2009, p. 382).

Em 1870, o neurologista e psiquiatra Carl Friedrich Otto Westphal, de Berlim, escreve o primeiro artigo sobre a homossexualidade, *Die conträre sexuellempfindung, Symptome eines nevropathischen (psychopathischen) Zustand*, e na França, o Dr. Paul-Émile Garnier publica *Les fétichistes, perversis et invertis sexuels, observations médico-légales* em 1896. E como havia ressaltado Foucault a respeito das relações entre a psiquiatria e a justiça

criminal, a sexologia e a criminologia médica também desenvolvem-se simultaneamente. O próprio Krafft-Ebing, no prefácio de sua obra, ressalta que “[...] ela é de utilidade pública e interessa particularmente à magistratura, destacando assim sua perspectiva médico-legal.” (PEREIRA, 2009, p. 382-383).

Mas, o que nos interessa aqui é a construção da homossexualidade como identidade, esta invenção do século XIX, uma construção produzida por um discurso pretensamente científico (seja ele médico, psiquiátrico ou psicológico) em sua dimensão ética, isto é, a “[...] internalização das categorias do discurso de uma ciência [...] que não apenas descreve, mas que também, e principalmente, produz. [...] modos de produção de corpos, histórias e identidades a partir das categorias de um discurso social fortemente normativo como a ciência.” (SAFATLE, 2014, p. 2-3).

A esse respeito, nos relatos de alguns dos sujeitos participantes deste estudo, percebemos a força dos discursos científicos, fortemente normativos, que se impõem como regra de conduta:

[...] percebia desde criança que era diferente, passei por todas as fases: achei que não era **normal**, que passaria, que era bi sexual, até que me aceitei como sou [...]. (S1, grifo nosso).

Desde muito novo já percebia que **algo não estava direito**. (S2, grifo nosso).

Aprender a lidar com uma orientação sexual diferente da grande maioria dos que dizem ser ‘**normais**’, não é uma tarefa nada fácil [...]. (S4, grifo nosso).

O poder não é, portanto, como afirma Foucault, algo que coage, que reprime, mas um “[...] modo de produzir formas de vida, de dar forma a nossos desejos [...]. Falar é também internalizar uma gramática do desejo.” (SAFATLE, 2014, p. 5), como atestam os relatos abaixo:

Para mim a aceitação da minha família foi algo crucial, no início foi difícil, mas hoje em dia me respeitam **como sou**. Hoje em dia minha família me aceita **como sou**, percebo às vezes que não conseguem entender o porquê disso, mas me respeitam. (S1, grifo nosso).

Segundo S4: “Acredito que em nenhum momento **minha verdadeira sexualidade** foi notada” (grifo nosso). Quanto a S5 e S7:

Um dia me peguei sentido atração sexual por um homem (vizinho). Até então não havia sentido nada, nem pelo sexo feminino e nem pelo masculino. A partir deste dia tudo mudou em minha cabeça. Foi muito confuso para eu administrar sentimentos tão novos dos quais eu queria me livrar, e que eram mais fortes que eu. Eu não tinha domínio sobre estes desejos. (S5).

Aos 30 anos **assumi para mim mesmo** minha orientação, mas ao refletir acerca, descobri que desde há muito tempo já me sentia diferente dos outros meninos que me rodeavam; era extremamente angustiante na época ter que mentir para mim mesmo, inventar desculpas para escamotear sentimentos, desejos, etc. (S7, grifo nosso).

Sobre sua sexualidade, o sujeito S9 relata o seguinte: “[...] só vim aceitar **minha condição homossexual** já quando adulto e independente.” (grifo nosso).

No relato de S10 podemos perceber uma concepção de desvelamento da verdade relativamente à sexualidade, quando se refere a “[...] aquela fase difícil da descoberta [...].”

Assim, a sexualidade, ao lado do trabalho – fazendo referência aqui à Max Weber sobre a ética protestante –, é, na sociedade moderna, um dos eixos fundamentais da constituição da identidade e do reconhecimento como sujeito racional: “Para essa ética, a vitória do espírito sobre o corpo deveria encontrar seu clímax precisamente aqui, e a vida sexual poderia até mesmo adquirir o caráter de ligação única e necessária com a animalidade.” (WEBER, 1997, p. 178).

Os saberes que os sujeitos acessam traduzem-se em modos de vida, guiando seu comportamento e moldando sua forma de ser.

3 GOVERNO DA VERDADE E CONDUÇÃO DA VIDA

Neste capítulo, analisaremos a reflexão foucaultiana sobre a noção de governo, partindo da relação, estabelecida no Ocidente desde a antiguidade clássica, entre verdade e subjetividade, e sua centralidade para os distintos modos de subjetivação que se estabeleceram na história, e seus inúmeros deslocamentos, até a emergência da modernidade, com o “momento cartesiano”, atualmente em crise. A noção de governo em Foucault remete ao deslocamento analítico das técnicas de dominação – disciplina e biopolítica – para as relações do sujeito consigo mesmo – tecnologias de si.

A emergência dos discursos de verdade, em suas diversas formas e contextos, constituem técnicas segundo as quais os indivíduos conduzem a si mesmos. Na antiguidade clássica, o cuidado de si consubstancia o ideal grego de liberdade e beleza, o espaço ético na forma de “uma escolha pessoal de existência”, e não uma sujeição a um código legal ou prescrição religiosa.

Do século XVI até final do XVIII, houve o desenvolvimento de inúmeros tratados sobre a arte de governar. A intensidade dessa problematização está no ponto de cruzamento de dois movimentos: de um lado, o esfacelamento das estruturas feudais e um movimento de concentração estatal; de outro, o movimento de dispersão e dissidência religiosa com a Reforma e a Contra-Reforma.

Logo, no curso de 1979-1980, “Do Governo dos Vivos”, Foucault (2010) se propõe a analisar o governo dos vivos pela manifestação da verdade sob a forma de subjetividade através de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens.

Assim, desenvolve-se toda uma literatura sobre as artes de governo em seus múltiplos aspectos: o governo de si, reatualizado pelo neo-estoicismo; o governo das almas pela pastoral cristã; o governo das crianças pela pedagogia; o governo do Estado pelo príncipe. Entre elas, isto é, entre os níveis micro e macro, Foucault (2004a, p. 281), salienta uma continuidade essencial entre si:

Continuidade ascendente no sentido em que aquele que quer poder governar o Estado deve primeiro saber se governar, governar sua família, seus bens, seu patrimônio; continuidade descendente no sentido em que, quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como devem. E esta linha descendente, que faz repercutir na conduta dos indivíduos e na gestão da família o bom governo do Estado, que

nesta época se começa a chamar de polícia. A pedagogia do príncipe assegura a continuidade ascendente da forma de governo; a polícia, a continuidade descendente. E nos dois casos o elemento central desta continuidade é o governo da família, que se chama de economia.

Contudo, ao tentar compreender como se estabeleceu o domínio da prática do governo, com seus diferentes objetivos, regras gerais, a fim de governar da melhor maneira possível, Foucault (2002b), (2008b) e (2008c) passa a analisar a racionalização da prática governamental no exercício da soberania política⁵². A partir daí, o autor efetua um deslocamento em relação ao eixo saber-poder possibilitando compreender a emergência do sujeito moderno que, em “Vigiar e Punir”, tinha uma conotação negativa, de coerção, de sujeição absoluta do indivíduo em relação ao poder – palavra ambígua –, donde emerge a noção de governamentalidade, possibilitando romper com o discurso da guerra como analisador das relações de poder. Por governamentalidade, Foucault (2008c, p. 143-144) designa:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança; a tendência [...] que em todo o Ocidente não parou de conduzir [...] para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros [...] e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado] o desenvolvimento de toda uma série de saberes.

Ainda, a noção de governamentalidade permitiu a Foucault perceber o encadeamento entre as técnicas de governo de si e as técnicas do governo dos outros. A partir de então, afirma que “[...] a reflexão sobre a noção de governamentalidade não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo elemento de um sujeito que se definiria pela relação de si consigo” (FOUCAULT, 2006c, p. 306), enfim, a compreender as íntimas relações entre as formas políticas de governo dos outros e as formas segundo as quais os homens conduzem a si mesmos:

[...] a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. Isto significa muito simplesmente que [...] devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/

⁵² “[...] estudar a maneira refletida de governar ou o conjunto de reflexões sobre a melhor maneira de governar; enfim, ... estudar a ‘instância reflexiva’ das práticas de governo e sobre as práticas de governo.” (AVELINO, 2010, p. 17).

governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode articular a questão da política e a questão da ética. (FOUCAULT, 2006c, p. 306-307).

Deslocando o *locus* privilegiado das instituições⁵³ no que diz respeito ao exercício do poder, Foucault opera uma crítica ao objeto da ciência política e assevera:

O Estado, longe de ser uma espécie de dado-histórico que se desenvolveria por seu próprio dinamismo como um ‘monstro frio’ cuja semente teria sido jogada num momento dado na história e, pouco a pouco, a devoraria, [...] é o correlato de uma certa maneira de governar. (FOUCAULT, 2008b, p. 8-9).

Assim, para esse teórico, o que seria decisivo na crítica da atualidade não é o que se entende por uma “estatização da sociedade”, porém o que ele denomina de ‘governamentalização’ do Estado⁵⁴.

Dando continuidade, por assim dizer, ao projeto da genealogia do sujeito moderno apresentado em “A Verdade e as Formas Jurídicas” (1973), sua trajetória lhe permitiu perceber o cruzamento entre verdade e subjetividade, característica da nossa cultura:

Todas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de conhecimento e, no Ocidente, por uma variedade de razões, o conhecimento tende a ser organizado em torno de formas e de normas mais ou menos científicas. Há também uma outra razão talvez mais fundamental e mais específica das nossas sociedades. Reside no facto de que uma das mais importantes obrigações morais ser, para qualquer sujeito, o conhecer-se a si próprio. A obrigação dos indivíduos à verdade e uma organização científica do conhecimento são as duas razões pelas quais a história do conhecimento constitui um ponto de vista privilegiado para a genealogia do sujeito. (FOUCAULT, 1993, p. 205).

Contudo, Foucault redefine a relação saber-poder que se estabeleceu na tradição ocidental como “regime de verdade”, característico da “era da política”, vigente até hoje, que remontam “[...] à história e às instituições arcaicas gregas [...]” e que “[...] dizem respeito ao domínio da justiça, [...] à administração da justiça, à concepção do justo, e às reações sociais ao crime [...].” (FOUCAULT, s/d, p. 10).

⁵³ “Não se trata de negar a importância das instituições na organização das relações de poder. Mas de sugerir que é necessário, antes, analisar as instituições a partir das relações de poder, e não o inverso; e que o ponto de apoio fundamental destas, mesmo que elas se incorporem e se cristalizem numa instituição, deve ser buscado aquém.” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 245).

⁵⁴ “Não se trata porém de minimizar o papel do Estado nas relações de poder existentes em determinada sociedade. O que se pretendia era se insurgir contra a ideia de que o Estado seria o órgão central e único de poder, ou de que a inegável rede de poderes das sociedades modernas seria uma extensão dos efeitos do Estado, um simples prolongamento ou uma simples difusão de seu modo de ação, o que seria destruir a especificidade dos poderes que a análise pretendia focalizar.” (MACHADO, 2004a, p. XIII).

Os dispositivos de poder e a prática do governo são indexados a regimes de verdade que formam conjuntos de racionalidades distintos entre si,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ da verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem a função de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2004a, p. 12).

A partir de meados do século XVIII estabeleceu-se uma coerência racionalizada das diferentes práticas de governo a permitir julgá-las “[...] em função de proposições que serão, elas próprias, submetidas à demarcação do verdadeiro e do falso [...] um novo regime de verdade [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 25-26), cujo critério de julgamento são os efeitos sobre a população.

No entanto, nas sociedades modernas, a verdade está centrada na forma da ciência e nas instituições que a produzem, que circulam nos aparelhos de educação e de informação – daí a centralidade da educação em nossas sociedades – bem como o intenso debate travado em torno da “verdade”. Por “verdade” devemos entender o conjunto de procedimentos regulados para sua produção, repartição, circulação e funcionamento de enunciados.

Enfim, o que é importante, assevera o autor, “[...] é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]” (FOUCAULT, 2004a, p. 12), daí enfim a recusa da noção de ideologia – que supõe uma oposição entre algo que seria a verdade – na analítica das relações de poder: “Esse processo explica porque [...] o professor e a universidade aparecem, talvez não como elementos principais, mas como ‘permutadores’, pontos de cruzamento privilegiados [...]” (FOUCAULT, 2004a, p. 9).⁵⁵ Isso demonstra por que a educação possui, em nossas sociedades, um lugar privilegiado:

[...] a instituição sempre será espaço de disposição, arranjo, instrução, educação do corpo e da mente; marcada por princípios, métodos, sistemas, doutrinas. Seu movimento será sempre operativo (ação propriamente dita), voltado para instituir, arranjar, estabelecer, construir, preparar, dar e recuperar; organizando seus propósitos na perspectiva de um determinado grau de regularidade ativa; concebido culturalmente por atributos designados em suas práticas sociais. (OSÓRIO, 2010, p. 101).

⁵⁵ “[...] ao contrário de ocupar uma posição antitética em relação ao poder, a verdade é um de seus principais elementos de catalisação: ela conduz e reproduz relações de poder.” (FOUCAULT, 2010, p. 14).

Logo, no interior desse novo regime de verdade, a população – a espécie humana considerada coletivamente e os processos que lhe são inerentes – será o que a prática governamental deverá respeitar, e seus efeitos sobre ela é que constituirão os critérios válidos para o sucesso ou o fracasso de um governo: uma prática de governo indexada aos sujeitos sobre os quais o poder se exerce.

De uma concepção de poder enquanto sujeição, isto é, “[...] em termos dos efeitos heterônomos do poder [...]” (GORDON, 1987, p. 4), a noção de governamentalidade investiga a relações de poder em que a liberdade é sua condição de possibilidade, liberdade sem a qual o poder não se exerce; um tipo de poder, portanto, em que os sujeitos são fabricados pelos saberes, mas não numa relação de repressão ou sujeição, mas numa relação oblativa e ética:

[...] uma relação de poder que se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que ‘o outro’ seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ações; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. [...] um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, [...] mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos [...]. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Ao considerar o saber em sua materialidade, como prática e como acontecimento, a analítica de Foucault desloca a centralidade do sujeito de conhecimento de sua posição privilegiada (desde Descartes), para as condições objetivas – sociais, políticas, culturas, econômicas, etc. – que são condições de possibilidade para que se formem tanto o sujeito quanto o saber, para fazer aparecer o duplo modo de ser do homem na modernidade: como efeito do poder e como objeto de saber: “A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento⁵⁶ que seria sua origem, mas as relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político.” (MACHADO, 2004a, p. XXI).

A relação entre os discursos verdadeiros e as práticas de subjetivação está no centro da analítica do poder a partir da noção de governo, entendido como condução das condutas, e a forma pelo qual ele é exercido hoje, tanto individual quanto coletivamente:

[...] o ponto de clivagem é importante porque ele inaugura nossa modernidade, determinando o modo como nós somos governados hoje. [...] que o consentimento dos governados deve ser a única fonte originária e o único fundamento do poder político legítimo. Em um plano conceitual, a noção de legitimidade expressa a capacidade efetiva que possui um regime

⁵⁶ “Não existe rei em geometria.” (FOUCAULT, 2010, p. 74).

político de conquistar e manter um apoio social majoritário, transformando a simples concordância em adesão ativa e assegurando a obediência sem necessidade de recorrer ao uso arbitrário da força. Deste modo, a racionalidade política do contrato, configurada pelo liberalismo dos séculos XVIII e XIX, e pelo neoliberalismo de nossos dias, consiste em indexar o exercício do poder na racionalidade daqueles sobre os quais o próprio poder é exercido. Foi assim que [...] a racionalidade política do contrato introduziu a exigência, tornada indispensável para o exercício do poder, deste elemento que precedentemente tinha pouca importância: o Sujeito. O exercício do poder será doravante uma atividade cuja indexação não é independente de uma subjetividade. (AVELINO, 2010, p. 18-19).

Assim, as condições de produção dos discursos verdadeiros e seus efeitos de poder – para uma história arqueológica da verdade – tem, na perspectiva foucaultiana, um papel central para a genealogia do sujeito moderno: “Vivemos em uma sociedade que [...] produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detém por este motivo poderes específicos.” (FOUCAULT, 2004a, p. 231).

Logo, cada regime de verdade possui um tipo de relação que liga a manifestação da verdade com seus procedimentos e os sujeitos que são seus operadores, testemunhas, e eventualmente, objetos: “[...] todos os regimes de verdade [...] comportam modos específicos de vincular, de qualquer modo constringente, a manifestação do verdadeiro e o sujeito que opera [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 75), independentemente da divisão binária entre ciência e ideologia, ou verdadeiro e falso.

A história arqueológica que Foucault (2010, p. 70) propõe desloca-se do que “é verdadeiro” para os efeitos de poder, já que a verdade é norma de si própria: “[...] é o próprio verdadeiro quem determina seu regime, é o próprio verdadeiro quem determina a lei, é o próprio verdadeiro o que me obriga: é verdade, eu me inclino!”. Uma história, portanto, “[...] consagrada à força do verdadeiro e à ligação pela qual os homens se encerram, pouco a pouco, eles mesmos na e para manifestação do verdadeiro.” (FOUCAULT, 2010, p. 76).

Ora, a proposição por si só impõe um questionamento: “[...] através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas?” (FOUCAULT, 2003, p. 16). É aqui que o dispositivo de sexualidade encontra seu ponto de aplicação de maneira mais efetiva.

Na cultura ocidental cristã, o governo dos homens exige da parte dos que são governados, obediência, submissão, e que o sujeito diga a verdade a respeito de si mesmo, seus erros, seus desejos, e o estado mais secreto de sua alma. A confissão dos pecados como

“atos de verdade”⁵⁷, por meio da qual o sujeito expressa a verdade sobre si próprio, é, no cristianismo, uma condição *sine qua non* de redenção dos pecados, sendo o sujeito, ao mesmo tempo, ator da manifestação da verdade, sua testemunha e seu objeto.

No século XVI, contexto de multiplicação e desenvolvimento dos tratados sobre o governo (do governo de si ao governo dos outros), vê-se desenvolver,

[...] ao lado das antigas técnicas de confissão, de uma série de procedimentos novos que foram aperfeiçoados no interior da instituição eclesiástica com objetivos de purificação e de formação do pessoal eclesiástico [...] elaboraram-se técnicas minuciosas de explicitação discursiva da vida cotidiana, de auto-exame, de confissão, de direção de consciência, de relação diretores. (FOUCAULT, 2004a, p. 249).

Técnicas de produção da verdade e procedimentos de extração da verdade “[...] pelos quais se incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito.” (FOUCAULT, 2004a, p. 264). Esses “atos de verdade”, como a confissão dos pecados, “[...] indica que, em um procedimento de manifestação da verdade o sujeito pode ser o agente ativo graças ao qual a verdade emerge [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 65), que o torna duplamente sujeito: em uma relação de poder e em uma manifestação da verdade.

Daí Foucault analisar os procedimentos e as técnicas de direção de consciência e os deslocamentos que ocorreram na história – privilegiando a obrigação da confissão pela Igreja a partir do Concílio de Trento –, e as transformações e deslocamentos que possibilitaram, a partir dessa técnica, a elaboração de um conhecimento científico do sujeito, que se materializaram nas chamadas ciências humanas, bem como as técnicas pelas quais esses mesmos indivíduos efetuam um certo número de operações sobre si mesmos – sobre seus corpos, suas almas, seus pensamentos e sobre sua própria conduta – a fim de se modificarem segundo um padrão de perfeição ou normalidade requeridos socialmente, que Foucault denomina de tecnologias do eu.

Nesse sentido, analisar a genealogia do sujeito nas sociedades ocidentais deve levar em consideração não apenas as técnicas de dominação, ou melhor, as técnicas de sujeição, mas o ponto de contato com as tecnologias do eu. A esse respeito, afirma Foucault (1993, p. 206):

⁵⁷ Expressão cunhada pelo padre Tomaso de Vio, *De confessione questiones*, in *Opuscula*, Paris, 1530. Cf. Foucault, 2014d, p. 113.

Governar as pessoas no sentido lato do termo [...] não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer. É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio. [...] Aquilo a que podemos dar o nome de disciplina é algo de realmente importante neste tipo de instituições. Porém, trata-se apenas de um aspecto da arte de governar pessoas nas nossas sociedades. [...] Essas relações implicam um conjunto de técnicas racionais e a eficiência delas deve-se à subtil integração de tecnologias de coerção e de tecnologias do eu. [...] Em resumo, tendo estudado o campo do governo tomando como ponto de partida técnicas de dominação, gostaria, em termos futuros, de estudar o governo, especialmente no campo da sexualidade, partindo das técnicas do eu. (FOUCAULT, 1993, p. 206).

Já o ponto de encontro entre técnicas coercitivas e as técnicas de si depende, em grande medida, da maneira como os indivíduos reconhecem a si mesmos. É nesse ponto, que o autoexame, o exame de consciência e a confissão encontram-se entre os elementos mais importantes. Esses dois procedimentos, o preceito délfico “conhece-te a ti mesmo”, no sentido apropriado pelo monasticismo na prática da confissão (“diz-me cada uma das tuas faltas”), desempenharam um papel fundamental na constituição da subjetividade moderna.

Diante disso, a partir de que momento o dizer verdadeiro pode autenticar sua verdade *no e a partir* do sujeito que fala, “[...] na medida em que aquele que fala pôde dizer: sou eu quem detém a verdade porque sou eu quem a viu, e tendo-a visto eu a digo [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 53), a partir desse instante – e isso se deu na história das instituições judiciárias, com a aparição da testemunha – deu-se a incrustação da primeira pessoa na aleturgia, isto é, na emergência da verdade.

Assim, esse conhecimento de si aparece como a forma fundamental da verdade em nossa sociedade, com os efeitos positivos no que diz respeito ao reconhecimento do próprio sujeito, na forma do Eu, como podemos verificar nos dos relatos analisados neste trabalho.

De acordo com S1, “Hoje em dia minha família me aceita como sou.” (S1). Já S4 afirma: “Particularmente minha família não sabe da minha orientação sexual.” De acordo com S7, “Talvez o fato de a minha família ser fechada tenha contribuído para que eu demorasse a entender minha condição [...]”. Por sua vez, S9 afirma que “Minha família sabe da minha sexualidade, ou pelo menos boa parte dela sabe [...] quem sou.”

Nos relatos acima podemos verificar como esses participantes da pesquisa se reconhecem como sujeitos a partir de uma verdade sobre si e ao mesmo tempo em que se constituem como sujeitos de desejo, conforme o dispositivo de sexualidade.

3.1 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

*Somos bem menos gregos do que pensamos.
(Michel Foucault)*

Ao empreender uma crítica da noção de sujeito como fundamento do conhecimento, da liberdade e da verdade, isto é, da transcendência do sujeito, Foucault encontrou em Nietzsche um tipo de discurso que fazia a análise histórica da formação do sujeito bem como do nascimento de um tipo de saber sem admitir a preexistência de um sujeito de conhecimento:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constituiu no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção dessa crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir. [...]. Ora, a meu ver é isso que deve ser feito: a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais. (FOUCAULT, 2005, p. 10-11).

Para ele então, era necessário livrar-se do sujeito constituinte para chegar a uma análise que daria conta da constituição deste na trama histórica (genealogia).

No entanto, Foucault empreendeu uma filosofia crítica que buscasse as condições e as possibilidades de transformação de nós mesmos, o que o levou a chegar às tecnologias de si, isto é, “[...] técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta.” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Para tanto, vislumbrou a necessidade de uma transformação da própria noção de conhecimento e de verdade, de modo a libertá-la da sujeição antropológica.

3.2 CRISTIANISMO: BERÇO DA HERMENÊUTICA OCIDENTAL DO EU

*E o Senhor Deus fez brotar da terra toda a
árvore agradável à vista, e boa para comida;
e a árvore da vida no meio do jardim,
e a árvore do conhecimento do bem e do mal.
E ordenou o Senhor Deus ao homem, dizendo:
De toda a árvore do jardim comerás livremente,
Mas da árvore do conhecimento do bem e do mal,
dela não comerás; porque no dia em que dela comeres,
certamente morrerás.
(Gênesis 2:9, 16-17)*

Para Foucault, o gérmen da hermenêutica do desejo ocidental se encontra no poder pastoral, e se caracteriza pela renúncia da vontade e na obediência total. Analisando alguns documentos da Igreja⁵⁸, ele destaca alguns procedimentos do exame das almas e da confissão no cristianismo, para compreender essa injunção que entrelaça o sexo e a verdade, e “[...] a obrigação estrita para cada um de ir procurar no fundo do seu coração, pela penitência e pelo exame de consciência, as pistas até imperceptíveis da concupiscência.” (FOUCAULT, 2014g, p. 2).

Foucault (1993, p. 214) ainda define o cristianismo como um tipo especial de religião que impõe certas obrigações a seus seguidores, tais como a obrigação de permanecer fiel a um conjunto de dogmas, de verdades, de obediência, de profissão de fé e de confissão. Porém, há um tipo de obrigação de verdade que é mais importante, em que cada um deve saber quem é, saber o que acontece em sua alma e em seu coração, as faltas cometidas, as tentações que lhe atingem, e dizer estas coisas a outros, dando testemunho contra si mesmo. Por isso Foucault considera o cristianismo como “[...] a religião do eu que tem de ser decifrado [...]”, e manifestar a verdade.

A profissão de fé (*exomologesis*), uma prática indispensável ao cristão, “[...] designa um ato destinado a manifestar, ao mesmo tempo, uma verdade e a adesão do sujeito a essa verdade.” (FOUCAULT, 2014d, p. 114). Trata-se de uma afirmação onde o sujeito se liga à verdade proferida, aceitando a obrigação de viver em conformidade com seus ensinamentos.

⁵⁸ “As Instituições cenobíticas e Conferências”, de João Cassiano (360 d.C.), entre outros.

Logo, a *exomologesis* dos pecados, constitui “[...] um rito coletivo no decorrer do qual cada um por si se reconheça, diante de Deus, pecador.” (FOUCAULT, 2014d, p. 114). Na história das práticas penitenciais dos séculos III ao V, a *exomologese* não tinha a forma de uma confissão verbal, mas uma atitude manifesta de arrependimento e toda uma dramaticidade: “[...] a verbalização da confissão dos pecados na penitência canônica só será feita sistematicamente mais tarde, primeiro com a prática da penitência tarifada, depois, a partir dos séculos XII e XIII, quando será organizado o sacramento da penitência.” (FOUCAULT, 2014d, p. 115).

Assim, essa necessidade de verbalização e/ou demonstração do verdadeiro ser pecador está ligada a um procedimento de purificação, uma espécie de apagamento dos pecados, sob o modelo do mártir: “[...] a penitência, na medida em que é a reprodução do martírio, constitui uma afirmação de mudança – de ruptura com o próprio eu, com o próprio passado, com o mundo e com toda a vida anterior.” (FOUCAULT, 1993, p. 217).

Já a *exagoresis* define “[...] o modo da dependência em relação ao mestre; a maneira de conduzir o exame de sua própria consciência e o dever de dizer tudo dos movimentos do pensamento em uma formulação que se propõe ser exaustiva.” (FOUCAULT, 2014d, p. 115).

Segundo Pinheiro (2014), a evolução dos termos doutrina e disciplina foram fundamentais para o latim eclesiástico: “[...] ambos os termos remeteriam à relação existente entre mestres e discípulos, fundamental para a transmissão de uma ciência. “Disciplina” teria o sentido de educação, em correspondência direta ao termo grego *paideia*.” (PINHEIRO, 2014, p. 13). Esses termos remetem, ainda, à aquisição de um método, de preceitos e regras impostas por um mestre aos seus discípulos no sentido de uma práxis:

Tais perspectivas e articulação são encontrados nos escritos de João Cassiano, dedicados não só a fornecer normas de conduta e garantir preceitos para a condução do modo de vida monástico, mas, sobretudo, a dar aos monges um lugar no universo eclesiástico, uma vez que escreveu e dedicou suas obras a bispo e a monges que alcançaram o episcopado das mais importantes dioceses da Gália. (PINHEIRO, 2014, p. 14).

Contudo, para João Cassiano, a transmissão da doutrina só poderia ser levada adiante através da experiência e da obediência, pois, como salienta Foucault em seus estudos sobre o cristianismo, a obediência total designa “[...] um sacrifício permanente de sua própria vontade.” (FOUCAULT, 1993, p. 217).

Para João Cassiano, aqueles que procuravam seguir os princípios da vida cristã deveriam conhecer os fundamentos e os fundadores da arte que professavam, pois embora os preceitos da perfeição tivessem sido dados a todos os fiéis, apenas um pequeno grupo guardava e preservava esse modo de vida, daí a importância da disciplina e da obediência para impedir que a mácula no interior da igreja – referindo-se à condescendência em relação à frouxidão dos costumes, que atingira não só a multidão de prosélitos, mas os próprios chefes da Igreja – se multiplicasse.

A importância conferida a João Cassiano se deve ao fato de que este não só forneceu “[...] ao monarquismo cenobítico provençal uma origem apostólica ao dar-lhes normas de vida egípcias, como lhe deu uma doutrina, determinou a forma de sua transmissão e revestiu a comunidade monástica de relações hierárquicas.” (PINHEIRO, 2014, p. 20-21). Estes tornaram-se mestres, aptos ao magistério e ao governo no interior das comunidades.

Assim, a obediência incondicional, o exame de consciência ininterrupto e a confissão exaustiva formam um conjunto em que “[...] a manifestação verbal da verdade que se oculta no fundo de si mesma aparece como uma peça indispensável ao governo dos homens uns pelos outros.”, cujo objetivo “[...] é a humildade e a mortificação, o desapego de si e a constituição de uma relação consigo que tende à destruição da forma do si.” (FOUCAULT, 2014d, p. 117), como condição de possibilidade de salvação da alma.

Outro aspecto importante encontrado na vida monástica, que marcaria profundamente o cristianismo, é princípio de contemplação, paralelamente ao princípio de obediência. Nesse sentido, era uma obrigação do monge voltar seus pensamentos constantemente para Deus, a fim de que este o iluminasse, de forma que o autoexame, a partir de então, se encontrasse mais ligado ao pensamento que à ação⁵⁹: “[...] a questão da verdade diz respeito à natureza, à qualidade e à substância do seu pensamento.” (FOUCAULT, 1993, p. 218).

No entanto, para Foucault, essa é uma questão decisiva, pois foi a primeira vez, na história, que os pensamentos aparecem como dados a serem analisados – com suspeição – se não se quiser ser vítima dos próprios pensamentos, exigindo, portanto, um perpétuo trabalho de interpretação para descobrir a realidade oculta no interior do próprio pensamento: o outro em mim, o demônio.

⁵⁹ Essa predominância do pensamento sobre a ação é uma influência oriental trazida por João Cassiano.

Esses movimentos do pensamento e da alma são objetos de confissão, porque, ao confessar, os pecados são trazidos à luz: “[...] a confissão é uma prova de verdade.” (FOUCAULT, 1993, p. 220), pois, que comunhão há da luz com as trevas⁶⁰?

Daí a verbalização trazer, em si mesma, uma função interpretativa, de ruptura com Satanás, o mal, e também uma maneira de renunciar ao eu, deixando de ser sujeito da vontade: “Renunciamos a ser sujeito da nossa vontade, vergados à obediência ao outro pela encenação simbólica da nossa própria morte *publicacio sui*.” (FOUCAULT, 1993, p. 221). Trata-se, portanto, de uma produção de verdade com o sacrifício do eu, um processo de não-identidade.

Logo, a mortificação da vontade pela confissão e a mortificação da carne são simétricas. A partir de então emerge a exigência da virgindade: “[...] o papel do cristianismo, na concepção de moral, é radical por vincular-se diretamente à sexualidade⁶¹, assumido como dogma, portanto, na condição de verdade absoluta, inquestionável.” (OSÓRIO, 2010, p. 82).

O Concílio de Trento (1545-1563) “[...] foi um fenômeno cultural gigantesco”, responsável pela emissão do maior número de decretos dogmáticos e reformas, bem como pelo estabelecimento da obrigação anual da confissão. Mas o ponto crucial que constitui um dos grandes problemas da cultura ocidental, afirma Foucault (1993), é a possibilidade de fundar uma hermenêutica baseando-se numa positiva, teórica e prática emergência do eu, uma identidade do eu, processo que se desenvolveu nos meados da Idade Média no interior da prática judiciária.

Buscar essa identidade do eu era, como vimos, também o objetivo das instituições médicas, psiquiátricas e psicológicas desde o fim do século XIII: “[...] é esse [...] o alicerce, a raiz profunda daquilo que poderíamos denominar as antropologias permanentes do modo ocidental de pensar.” (FOUCAULT, 1993, p. 223).

⁶⁰ “Deus é luz; nele não existe a mínima sombra de treva. Se afirmarmos que temos comunhão com Ele, mas caminharmos nas trevas, somos mentirosos e não praticamos a verdade. Se, no entanto, andarmos na luz, como Ele está na luz, temos plena comunhão uns com os outros, e o sangue de Jesus, seu Filho, nos purifica de todo pecado. A confissão de pecados e o perdão. Se declaramos que não temos pecado algum enganamos a nós mesmos, e a verdade não está em nós. Se confessarmos os nossos pecados, Ele é fiel e justo para nos perdoar todos os pecados e nos purificar de qualquer injustiça. Se afirmarmos que não temos cometido pecado, nós o fazemos mentiroso, e sua Palavra não está em nós” (I João 1: 5-10).

⁶¹ “Uma vez que tem de volver permanentemente o seu pensamento no sentido da culpa, o monge vê-se obrigado a inspecionar o curso dos seus pensamentos. O que inclui [...] as imagens que se apresentam ao espírito, os pensamentos que vêm interferir com a contemplação e as diversas solicitações que desviam a atenção do espírito do seu objeto, isto é, de Deus. Pode-se ver como a matéria-prima para inspeção e para o exame do eu não são desejos de vento feitos. É uma região interior dos desejos, e de bem mais substancial matéria” (FOUCAULT, 1993, p. 218).

Esse deslocamento da confissão e de todos os mecanismos de extração da verdade sobre o sexo induziu a uma série de efeitos teóricos e práticos que, nos séculos posteriores, foi laicizada e medicalizada:

Temos, diante da anatomia política do corpo, uma fisiologia moral da carne. [...] essa fisiologia moral da carne, ou do corpo encarnado, ou da carne incorporada, veio se somar aos problemas da disciplina do corpo útil no fim do século XVIII; [...] se constituiu o que poderíamos chamar de uma medicina pedagógica da masturbação e como essa medicina pedagógica da masturbação levou esse problema do desejo de volta ao problema do instinto, esse problema do instinto que é precisamente a peça central da organização da anomalia. Portanto é essa masturbação; assim recortada na revelação penitencial no século XVII, essa masturbação que se torna problema pedagógico e médico, que vai trazer a sexualidade para o campo da anomalia. (FOUCAULT, 2002c, p. 245).

A experiência cristã da carne, com suas incitações, técnicas e procedimentos, e todos esses mecanismos que induziram um discurso de verdade sobre o sexo, é, pois, a condição de possibilidade da formação desse saber, “[...] que o Ocidente não deixou de organizar em torno do sexo por meio de técnicas religiosas, médicas ou sociais.” (FOUCAULT, 2014a, p. 5), que a grande tecnologia da *psiquê*, como vimos no capítulo 2, fez “[...] do sexo ao mesmo tempo a verdade oculta da consciência racional e o sentido decifrável da loucura em seu sentido comum [...]” (FOUCAULT, 2014c, p. 37), bem como o princípio inteligível de quase toda patologia, normalidade e anormalidade do comportamento.

Desde a Idade Média – aproximadamente entre os séculos XII e XIII – ocorrem a condenação da sodomia e a existência de uma lei que implicava a pena de morte. Na França, ressalta Foucault, observou-se uma prisão maciça de “homossexuais” em algumas cidades com certo esquadramento policial estabelecido.

Das práticas da penitência cristã ao dispositivo de sexualidade, encontramos mecanismos positivos que, produzindo a sexualidade desta ou daquela forma, ocasionam “efeitos de miséria” (FOUCAULT, 2004a, p. 231) eis que,

[...] na civilização moderna, exige-se uma correspondência rigorosa entre o sexo anatômico, o sexo jurídico, o sexo social: esses sexos devem coincidir e nos colocam em uma das duas colunas da sociedade. Antes do século XVIII, havia, no entanto, uma margem de mobilidade bastante grande. (FOUCAULT, 2014f, p. 86).

Nesse contexto, a imagem do direito aparece ainda conectada a uma cosmovisão religiosa, isto é, em uma relação isonômica entre pecado e lei.

3.3 SUBJETIVIDADE GRECO-ROMANA

*Entre os gregos, o que regia o comportamento sexual
 não tinha a forma de um código.
 Nem a lei civil, nem a lei religiosa,
 nem uma lei “natural” prescreviam o que se devia
 – ou não se devia – fazer. E, no entanto,
 a ética sexual era exigente, complexa, múltipla.
 Mas como, talvez, uma techné, uma arte –
 uma arte de viver entendida como cuidado de si
 mesmo e de sua existência.
 (Michel Foucault)*

Foucault havia localizado o gérmen do sujeito moderno no cristianismo a partir do princípio da obediência total e da hermenêutica do eu, na forma de uma confissão exaustiva dos movimentos do pensamento, indexada à experiência cristã da “carne”. Porém, suas análises o levaram a recuar para mais longe, na antiguidade.

A tese de que “[...] era realmente no regime dos *aphrodisia*⁶² e de modo algum na moral chamada cristã ou, pior ainda, judaico-cristã, que se encontrava o arcabouço fundamental da moral sexual europeia moderna.” (FOUCAULT, 2006c, p. 4).

A ascese cristã constitui uma das possibilidades das tecnologias de si que encontramos nos modos de subjetivação na cultura ocidental. Tecnologias que, ao contrário do que poderia supor a análise da sujeição disciplinar, definem-se a partir de uma relação do sujeito sobre si mesmo, uma técnica de constituição de si, portanto, positiva, e não uma relação de sujeição num sentido negativo, como transparecera nas análises das técnicas disciplinares e de dominação.

As diversas tecnologias de si são positivas na medida em que constituem um *êthos*, uma maneira de ser e de viver, em outras palavras, constituem modos de vida: “[...] estas regras austeras foram por nós retomadas e efetivamente aparecerão, ou reaparecerão, quer na moral cristã, quer na moral moderna não-cristã. Porém, em um clima inteiramente diferente.” (FOUCAULT, 2006c, p. 17).

Se hoje, aos nossos olhos, o cuidado de si (*epimeleia heautou*) é obscurecido pelo conhece-te a ti mesmo (*gnothi seauton*), na antiguidade clássica grega até a cultura helenista-

⁶² Por *aphrodisia* Foucault entende a experiência grega dos prazeres, distinta tanto da experiência cristã da carne quanto daquela moderna da sexualidade. Os *aphrodisia* são designados como a “substância ética” da moral antiga. Ver, em especial, Foucault (2007a).

romana dos dois primeiros séculos da nossa era, eram, ao contrário, conectados: “[...] este princípio de precisar ocupar-se consigo mesmo tornou-se de modo geral, o princípio de toda conduta racional [...]” (FOUCAULT, 2006c, p. 12).

Uma análise a alguns textos antigos⁶³, pode mostrar que tanto “[...] o ascetismo cristão, como a filosofia antiga, coloca-se sob o signo da preocupação consigo e com o fato da obrigação de ter de se conhecer um dos elementos dessa preocupação essencial.” (FOUCAULT, 2014a, p. 178).

O cuidado de si é, como preceito de existência e forma de vida, altamente valorizado na Grécia clássica, e mesmo depois, no período helenista em que se formam as escolas, quando se torna um princípio filosófico, permanece *práxis*, como o próprio termo (*epimeleia*) designa: “[...] uma ocupação regrada, um trabalho [sobre si] com seus procedimentos e seus objetivos: em toda a filosofia antiga, o cuidado de si foi considerado como um dever e como uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados.” (FOUCAULT, 2014a, p. 180).

Já no classicismo grego, o cuidado de si constitui-se num modo de vida, numa atitude para consigo mesmo e para com os outros. Sócrates recomenda a Alcebiades, diante de suas pretensões políticas, que, se quisesse governar os outros deveria, antes de tudo, cuidar de si mesmo. Cuidar de si mesmo pressupõe a conversão a si, volver o olhar para si mesmo, com o objetivo de exercer sobre si um domínio, ser senhor de si (*enkrateia*).

A prática do cuidado de si constitui-se como uma formação (*paideia*), uma espécie de complementação em função do vazio institucional relativamente à pedagogia. Nesse sentido, ela adquire uma tripla função. Uma função crítica, que consiste em desfazer-se dos maus hábitos e das opiniões falsas que porventura fizeram parte da constituição do indivíduo. Uma função de luta, que consiste numa espécie de aquisição da armadura e da coragem necessárias aos embates que surgirão ao longo da vida e uma função curativa e terapêutica, como um “dispensário da alma” diante da possibilidade do *pathos*⁶⁴.

⁶³ Platão (Alcebiades, Apologia de Sócrates, Fedro, Górgias, Leis, O Banquete, Protágoras, República); Aristóteles (Ética a Nicômaco, Política); Diógenes Laércio (*Vie des philosophes*); Xenofonte (*Mémorables*); Sêneca (*De bienfaits, Dialogues Lettres à Lucilius*, Tratado da cólera, Marco Aurélio (obra); Epicuro (*Lettres et maximes*); Epiteto (*Entretiens*), Plutarco (*Le Banquet des sept sages*); Gregório de Nissa (*De beatitudinibus, La Vie de Moise, Le Cantique des cantiques, Traité de la perfection en matière de la vertu, Traité de la virginité*); Filon de Alexandria (Sobre a vida contemplativa); Basílio de Cesareia (*Sermo de legendis libris gentilium*); Aristófanes (Banquete), entre outros. (Cf. FOUCAULT, 2006c, 2007a, 2007b).

⁶⁴ “É preciso, é claro, lembrar-se dos fatos que são muito antigos na cultura grega: a existência de uma noção como a de *pathos*, que significa tanto a paixão da alma quanto a doença do corpo.” (FOUCAULT, 2014a, p. 182).

O cuidado de si estabelece uma relação com um mestre, uma espécie de “serviço da alma” que se cumpre por meio das relações sociais múltiplas, que se estabelecem através de conselhos, troca de cartas, etc., mas que tendem sempre para a autonomia do dirigido. É no interior do cuidado de si que encontramos o princípio délfico do conhece-te a ti mesmo (*gnothi seauton*), como parte integrante dessa formação.

O exame de consciência antigo não se trata de descobrir uma verdade oculta no sujeito, mas de recordar uma verdade (que lhe é exterior) a fim de servir de preceito de conduta. O autoexame permite mensurar o quanto ainda falta para que o sujeito atinja o estado moral que escolheu para si mesmo, permitindo, portanto, um ajustamento entre fins e meios, de uma verdade que deve, a cada exame, “[...] incorporar numa atitude constante.” (FOUCAULT, 1993, p. 210).

A prática de confissão toma a forma de pedido de conselho, uma espécie de consulta médica sobre o estado da alma, em que o conselheiro é quem diz a verdade. Não se confessam pensamentos, desejos vergonhosos, etc.: “[...] é antes em termos de laços que o prendem a coisas sobre as quais não tem domínio. É uma espécie de inventário de liberdade no quadro de um código de ações [...]” (FOUCAULT, 1993, p. 211), esperando, da parte do conselheiro, uma força capaz de incentivar a pessoa a transformar, ela mesma, seu conhecimento “num autêntico modo de vida”.

Assim, a prática antiga da confissão e o autoexame de consciência constituem jogos de verdade que têm como alvo a constituição do si⁶⁵, exercícios de constituição do domínio de si, “[...] por isso, no mundo antigo, as tecnologias do eu não se encontram ligadas a uma arte da interpretação, mas a artes tais como a mnemônica e a retórica.” (FOUCAULT, 1993, p. 212).

Quanto à reflexão moral dos antigos sobre os *aphrodisia*, esta não passa pelo estabelecimento de um código, de um conjunto de normas que fixa o que é proibido e o que é, ao contrário, permitido. Consiste, antes, em uma reflexão para o “uso dos prazeres”, isto é, “[...] sua maneira de se conduzir nessa ordem de coisas, o regime que ele se permite ou se impõe, as condições em que ele realiza os atos sexuais, a importância que ele lhes atribui na sua vida.” (FOUCAULT, 2007a, p. 51)⁶⁶.

Como afirma Foucault (2007a, p. 14), “[...] a interdição é uma coisa, a problematização moral é outra [...]”; nesse sentido, todo o conjunto do regime dos *aphrodisia*,

⁶⁵ “O objetivo delas é constituir o eu como unidade ideal da vontade e da verdade.” (FOUCAULT, 1993, p. 213).

⁶⁶ A problematização moral sobre os prazeres divide-se em dietética (a propósito do corpo); econômica (a propósito do casamento); erótica (a propósito dos rapazes) e a filosofia (a propósito da verdade).

com suas regras morais, com suas estratégias, seus exercícios, e todo o exercício em pensamento que efetuam fazem parte do grande tema do cuidado de si, cuja finalidade é a constituição do governo de si, a *enkrateia*,

[...] uma forma ativa de domínio de si que permite resistir ou lutar e garantir sua dominação no terreno dos desejos e dos prazeres. (...) Para Aristóteles (*Ética a Nicômaco*), a *enkrateia* caracteriza-se “pelo fato de que o sujeito escolhe deliberadamente princípios de ação conforme à razão, que ele é capaz de segui-los e de aplica-los, e que ele sustenta assim, em sua conduta, o “*juste milieu*” entre a insensibilidade e os excessos, e que ele tem prazer na moderação que demonstra (FOUCAULT, 2007a, p. 61).

Por isso, a unidade entre o conhecimento de si e o cuidado de si, ou entre o conhecimento da verdade e a prática da verdade, que toma a forma de uma estética da existência, e só pode ser constituída a partir de uma série de exigências⁶⁷.

Os exercícios, as provas e o autoexame designam uma verdadeira relação agonística consigo mesmo: “[...] o adversário a ser combatido, por mais afastado que esteja, por sua natureza, daquilo que pode ser a alma, a razão ou a virtude, não representa uma outra potência, ontologicamente estranha” (FOUCAULT, 2007a, p. 64), como será na experiência cristã da ‘carne’ (Satanás, o mal):

Em outras palavras, para se constituir como sujeito virtuoso e temperante no uso dos seus prazeres, o indivíduo deve instaurar uma relação de si para consigo que é do tipo ‘dominação-obediência’, ‘comando-submissão’, ‘domínio-docilidade’ (e não, como será o caso na espiritualidade cristã, uma relação do tipo ‘elucidação-renúncia’, ‘decifração-purificação’). É o que se poderia chamar de estrutura ‘heautocrática’ do sujeito na prática moral dos prazeres. (FOUCAULT, 2007a, p. 66).

No entanto, para alcançar esse estado de domínio de si no uso dos prazeres, utilizava-se uma tripla estratégia. Em primeiro lugar, a estratégia da necessidade, que objetivava não a anulação do prazer, mas, ao contrário, sua sustentação pela necessidade que o desejo pode suscitar, tal como dormir quando se tem sono, ou comer quando se tem fome, permitindo assim “[...] um equilíbrio na dinâmica do prazer e do desejo [...]”⁶⁸ (FOUCAULT, 2007a, p. 54).

⁶⁷ “Se é verdade que o cidadão mais bem dotado para a coragem seria apenas ‘a metade de si mesmo’ sem a ‘prova e o exercício’ dos combates, pode-se pensar que não seria possível tornar-se temperante sem ter sustentado a luta contra tantos prazeres e desejo, nem alcançado a vitória graças à razão, ao exercício, à arte tanto nos jogos como na ação” (Platão, *Leis*). (Cf. FOUCAULT, 2007a, p. 62).

⁶⁸ “Mas, se é preciso sustentar a sensação de prazer pelo desejo, não se deve, inversamente, multiplicar os desejos pelo recurso a prazeres que não estão na natureza; é o cansaço [...] e não a ociosidade cultivada que

Outra estratégia adotada no uso dos prazeres diz respeito ao momento oportuno (*kairós*), por isso, além dos conhecimentos gerais, o sujeito deve saber o melhor momento em função das circunstâncias⁶⁹, de modo que não se deixe desviar do propósito que é o domínio de si.

Por sua vez, o uso dos prazeres deve também levar em consideração o *status* do sujeito: “A temperança é representada com grande regularidade entre as qualidades que pertencem não a todos e a qualquer um, mas, de forma privilegiada, àqueles que tem posição, *status* e responsabilidade na cidade.” (FOUCAULT, 2007a, p. 58).

Através da descrição desses princípios gerais e estratégicos podemos perceber que a austeridade em relação aos prazeres, ao uso dos prazeres não toma a forma de um código moral imposto a todos sob uma mesma forma, como uma lei universal; é, antes, circunstancial, relativo e ajustável.

O cuidado de si não toma a forma de um texto de lei, mas de um conjunto de princípios que, através de uma *téchné*, de uma “prática”, de um saber-fazer, orienta a ação no momento mesmo em que ela se realiza, segundo suas próprias finalidades:

Portanto, não é universalizando a regra de sua ação que, nessa forma de moral, o indivíduo se constitui como sujeito ético: é, ao contrário, por meio de uma atitude e de uma procura que individualizam sua ação, que modulam o que até podem dar um brilho singular pela estrutura racional e refletida que lhe confere. (FOUCAULT, 2007a, p. 59).

Quanto a uma suposta “homossexualidade” entre os gregos, Foucault ressalta que eles não opunham, como duas espécies de desejo, o amor ao sexo oposto ou o amor e o amor ao mesmo sexo⁷⁰.

deve dar vontade de dormir; e se é possível satisfazer os desejos sexuais quando eles se manifestam, não se deve criar desejos que vão além das necessidades. [...] ela o impede de ‘encher-se de ímpeto’ e de cair no excesso fixando-lhe, como limite interno, a satisfação de uma necessidade; e ela evita que essa força natural entre em sedição e usurpe um lugar que não é o seu: porque ela só aceita o que, necessário ao corpo, é querido pela natureza, sem nada a mais.” (FOUCAULT, 2007a, p. 53-54).

⁶⁹ “[...] esse tema do ‘quando convém’ sempre ocupou, para os gregos, um lugar importante, não somente como problema moral, mas também como questão de ciência e de técnica. Esses saberes práticos que são a medicina, o governo e a pilotagem, implicam, com efeito, que não se fique restrito a conhecer os princípios gerais mas que se tenha capacidade para determinar o momento em que é preciso intervir e a maneira precisa de fazê-lo em função das na sua atualidade. [...] No uso dos prazeres, também a moral é uma arte do ‘momento’ (Ibidem, p. 55).

⁷⁰ “[...] eles não reconheciam nela duas espécies de ‘desejos’, ‘duas pulsões’, diferentes ou concorrentes[...]. Podemos falar de ‘bissexualidade’ ao pensarmos na livre escolha que eles se davam entre os dois sexos, mas essa possibilidade não era referida por eles a uma estrutura dupla, ambivalente e ‘bissexual’ do desejo. A seus olhos, o que fazia com que se pudesse desejar um homem ou uma mulher era unicamente o apetite que a natureza tinha implantado no coração do homem para aqueles que são ‘belos’, qualquer que seja o seu sexo.” (Ibidem, p. 168).

A identidade homossexual, criada no século XIX, continua, no imaginário social, a fazer parte da ordem da natureza, como atesta o relato de S1, quando questionado sobre sua visão da homossexualidade: “[...] é algo natural, ainda para muitos por uma criação religiosa, tratado como tabu. Está presente na humanidade desde que o mundo é mundo, e que somente com o passar do tempo vai se tornando algo mais aceitável e normal para todos.”

Da mesma forma, distintamente do que se pensa hoje, “[...] ter costumes frouxos consistia em não saber resistir nem às mulheres nem aos rapazes, sem que este último caso fosse mais grave do que o outro [...]” (FOUCAULT, 2007a, p. 167), antes, mostra como havia uma diversidade de escolha, e como estas representavam maneiras diferentes de obter prazer.

Mas apesar de o amor entre os rapazes ser uma prática perfeitamente admitida, ela não era “indiferente”, ressalta Foucault, sobretudo porque, distintamente da relação com as mulheres – problematizada na *Econômica*⁷¹ – o amor entre os rapazes se desenvolve em um espaço comum e entre homens livres.

A problematização moral sobre o amor⁷² aos rapazes refere-se sobretudo a homens pertencentes a idades e *status* diferentes, bem como à polaridade entre a atividade e a passividade, “[...] a suspeita de uma passividade, sempre mal vista, é particularmente mais grave quando se trata de um adulto”, pois tendo já terminado sua formação, pressupõe um papel social, moral e sexualmente ativo: “Essa diferença no cerne da relação era, em suma, o que a tornava válida e pensável.” (FOUCAULT, 2007a, p. 173-174).

As práticas da corte “[...] definem um comportamento mútuo e as respectivas estratégias que os dois parceiros devem observar para dar às suas relações uma forma “bela”, estética e moralmente válida.” (FOUCAULT, 2007a, p. 174). Fixando o papel de cada um, o primeiro (*erasta*) tem a primazia da iniciativa, mostrando seu ardor, ao mesmo tempo que o modera, presenteia, presta serviços, enfim, possui certas funções a exercer para com o amado habilitando-o a justa recompensa. O amado (*erômeno*), por sua vez, não deve ceder com muita facilidade: “[...] ele só deve ceder se experimenta, por seu amante, sentimentos de admiração ou de reconhecimento e afeição, que lhe fazem desejar dar-lhe prazer.” (FOUCAULT, 2007a, p. 197).

Se entre nós, a relação entre duas pessoas do mesmo sexo é questionada do ponto de vista do sujeito de desejo (como pode um homem desejar outro homem?), entre os gregos, a preocupação não dizia respeito ao desejo nem ao sujeito desse desejo, mas ao objeto de

⁷¹ Na *Econômica*, a problematização se refere a uma estrutura espacial binária: o exterior para o marido, e o interior, para a esposa, esta subordinada àquele.

⁷² É importante ressaltar que toda essa problematização moral pressupõe o amor entre os amantes.

desejo na medida em que, em determinado momento, ele deveria ser senhor de si, dado o isomorfismo entre relação social e relação sexual existente na Grécia⁷³: “O amor pelos rapazes não pode ser moralmente honrado, a não ser que ele comporte [...] os elementos que constituem os fundamentos de uma transformação desse amor num vínculo definitivo e socialmente precioso, o de *philia*.” (FOUCAULT, 2007a, p. 198), isto é, a “[...] semelhança do caráter e da forma de vida, o compartilhar dos pensamentos e da existência, a benevolência mútua”. (FOUCAULT, 2007a, p. 178).

A erótica é a arte refletida do amor, sobretudo do amor aos rapazes. O cerne da reflexão na *ars erótica* é uma interrogação sobre o que deve ser o verdadeiro amor, porém, “[...] não é a exclusão do corpo que caracteriza essencialmente para Platão, o verdadeiro amor: é que ele é, através das aparências do objeto, relação com a verdade.” (FOUCAULT, 2007a, p. 209).

Ao deslocar o próprio objeto do discurso, a erótica socrático-platônica busca a “unicidade da forma”, isto é, passar da beleza frágil do amado (aparência), ao “[...] sobre o que, no próprio amante, determina o ser e a forma de seu amor [...]” (FOUCAULT, 2007a, p. 209), para, enfim, resolver de uma outra forma toda a problemática do amor aos rapazes⁷⁴ (sua inconstância).

A “dialética do amor”, proposta pela reflexão erótica, exige dos dois amantes movimentos semelhantes, “[...] posto que é tanto para um como para o outro, o movimento que os arrebatam para o verdadeiro [...]” (FOUCAULT, 2007a, p. 210), em vez da demarcação entre o honroso e o desonroso, e de todas as dissimetrias e defasagens que a caracterizavam.

Dessa forma, o discurso socrático-platônico sobre o amor indica, “[...] a passagem de uma erótica modelada sobre a prática da ‘corte’ [...] para uma erótica que gira em torno de uma ascese do sujeito e do acesso comum à verdade.” (FOUCAULT, 2007a, p. 213): ambos são levados à verdade pelo arrebatamento do amor (*Eros*).

⁷³ Foucault (2007a, p. 190) ressalta que esse princípio não é próprio da cultura grega, mas que, apesar disso, tinha uma importância considerável: “Deve-se entender por esse princípio que a relação sexual – sempre pensada a partir do ato modelo da penetração e de uma polaridade que opõe atividade e passividade – é percebida como do mesmo tipo que a relação entre superior e inferior, aquele que domina e aquele que é dominado, o que submete e o que é submetido, o que vence e o que é vencido”.

⁷⁴ “[...] a dos amores fugidios que se rompem quando o amado fica mais velho e o deixam no abandono; a das relações desonrosas que colocam o rapaz sob a dependência do amante, que o comprometem aos olhos de todos, que o desviam de sua família ou de relações honrosas, das quais ele poderia tirar proveito; a dos sentimentos repugnantes e de desprezo que o amante pode ter para com o rapaz pelas próprias complacências que este lhe concede ou do ódio que o jovem pode experimentar pelo homem envelhecido que lhe impõe relações que não agradam [...]”, enfim, “[...] tudo isso constitui a problemática elementar dos prazeres e de seu uso no amor pelos rapazes.” (Ibidem, p. 203).

A partir desse deslocamento, o mestre ocupará o lugar do enamorado que, pela soberania de si, poderá ensiná-lo a triunfar sobre seus próprios desejos. Trata-se, pois de um ascetismo que permite “[...] dar às suas relações uma forma ‘bela’, estética e moralmente válida [...]” (FOUCAULT, 2007a, p. 174). O regime dos prazeres tem, então, esta função *etopoética*: “[...] operadora da transformação da verdade em *êthos*.” (FOUCAULT, 2006a, p. 147), para moldar a vida com “o maior esplendor possível”.

A *enkrateia* grega se situa como batalha pelo poder sobre si, não é separada, isolada das demais esferas, ao contrário, ela deve ser desenvolvida na vida doméstica e na vida cívica da mesma forma que na relação de si para consigo: “Assegurar a direção de si mesmo, exercer a gestão da própria casa, participar do governo da cidade são três práticas do mesmo tipo.” (FOUCAULT, 2007a, p. 71).

A unidade que caracteriza todas as esferas da vida do homem livre grego encontra-se também relativamente ao conhecimento, que é a soma entre a *mathésis* (princípios) e a *askésis* (exercício), um saber que não se reduz unicamente ao conhecimento de um princípio: “Não se pode fazer nada na vida – dizia Diógenes⁷⁵ – sem exercício e o exercício permite aos homens tudo vencer [...], porque o que concerne ao corpo concerne também à alma” (FOUCAULT, 2007a, p. 69).

Portanto, a *askésis* é uma “[...] preparação prática indispensável para que o indivíduo se constitua como sujeito moral. [...] ela não se distingue da própria prática da virtude [...]” (FOUCAULT, 2007a, p. 72). Há uma unidade, portanto, do sujeito de verdade e do sujeito de vontade, um homem de experiência⁷⁶, porque “[...] por si mesmo o sujeito não é capaz de verdade a não ser que transforme seu ser, pois a verdade não é o que completa o sujeito, mas aquilo que o coloca em jogo, o interroga e o transforma.” (GROS, 2012, p. 320).

O combate que leva ao governo de si se opera por uma dupla relação com a verdade: com seu próprio desejo, e com relação ao objeto de desejo. Para os gregos “[...] da época clássica, a ascética que permite constituir-se como sujeito moral faz parte integralmente, até em sua forma, do exercício de uma vida virtuosa que é também a vida do homem “livre” no sentido pleno, positivo e político do termo.” (FOUCAULT, 2007a, p. 72).

Mais tarde, quando a problematização do comportamento sexual foi reelaborada no cristianismo, com o escrutínio dos desejos e dos pensamentos que caracteriza a prática do

⁷⁵ Diógenes Laércio, *Vie des philosophes*.

⁷⁶ “[...] para a filosofia antiga, a experiência é o local de troca e de transformação recíproca da verdade e do sujeito.” (GROS, 2012, p. 320).

exame de consciência e da confissão, a tecnologia de si se voltou para a renúncia de si, na forma de uma não-identidade.

3.4 O SUJEITO CINDIDO: NÓS, OS MODERNOS

*Filosofia, ai de mim! Jurisprudência, medicina,
e tu também, triste Teologia!
eu as estudei, pois, a fundo, com ardor e paciência;
e agora eis-me aqui, pobre louco, tão sábio quanto antes!
(Fausto, Goethe)*

No século XVII, no limiar da Idade Clássica, o “momento cartesiano” atuou, sobre a unidade ontológica característica da tecnologia grega clássica, de duas maneiras. Primeiramente, desfazendo a unidade entre conhecimento de si e conhecimento do ser, dando primazia àquele. Em seguida, “desqualificando” o cuidado de si, a partir do que, conforme afirma Foucault (2006c, p. 23-24):

[...] entramos numa outra era da história das relações do sujeito com a verdade. [...] a idade moderna das relações entre sujeito e verdade começa no dia em que postulamos que o sujeito, tal como ele é, é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito.

Da disjunção da unidade harmoniosa da antiguidade clássica, na modernidade constituiu-se um “saber de conhecimento” em detrimento do “saber de espiritualidade” antigo.

De acordo com Foucault (2006c, p. 218), já nos séculos I e II da nossa era, “[...] o cuidado de si, que em Platão era manifestamente aberto à questão da cidade, dos outros, da *politeia* [política], da *dikaiosýne* [justiça] etc. surge [...] como fechado em si mesmo [...]”, centrado no eu, influência decisiva do neoplatonismo e seu dualismo.

É possível, dessa forma, compreender por que o cristianismo encontrou terreno fértil na cultura romana desse período, não sem outros deslocamentos, claro, das relações entre sujeito e verdade, sobretudo “[...] a relação com o Texto e a Fé em um Texto revelado, o que, evidentemente, não constava antes.” (FOUCAULT, 2006c, p. 234).

Foucault ressalta que era nessas análises das filosofias antigas que o sujeito, para ter acesso à verdade, precisava operar uma série de transformações em seu próprio ser, o que muda radicalmente com Descartes, quando, enfim, pela primeira vez, o sujeito, tal como é, é capaz de verdade: “Portanto, não é o sujeito que deve transformar-se. Basta que o sujeito seja o que ele é para ter, pelo conhecimento, um acesso à verdade [...]” (FOUCAULT, 2006c, p. 234). O conhecimento cartesiano é um conhecimento de objetos.

Divórcio, portanto, do conhecimento do ser, do conhecimento de si – e das relações do conhecimento, com o ser do sujeito – com ênfase no conhecimento de si e esquecimento do cuidado de si, tal como era praticado na antiguidade clássica⁷⁷.

Das práticas do cuidado de si, que, como vimos, objetivava a constituição de si, temos como que uma inversão que se opera, depois de diversos deslocamentos no interior das práticas cristãs, mais especificamente a partir do monasticismo, para uma tecnologia que se encaminha para a renúncia de si e que vai marcar profundamente a cultura Ocidental⁷⁸:

Sem dúvida, foi nos séculos XVI-XVII que o saber de conhecimento finalmente recobriu o saber de espiritualidade, não sem ter dele retomado alguns elementos. [...] A espiritualidade do saber torna-se fê e crença em um progresso contínuo da humanidade. É a humanidade que será a beneficiária de tudo aquilo que se pedia ao saber espiritual, isto é, a transfiguração do próprio sujeito. (FOUCAULT, 2006c, p. 374).

Para os antigos, a constituição do sujeito como objetivo último, por meio e pelo exercício da verdade; para nós, os modernos, “[...] “sujeição do sujeito à ordem da lei” [...]” (FOUCAULT, 2006c, p. 385), e aos discursos verdadeiros na forma da ciência.

É em termos de influência dessas forças coletivas, dos valores e das práticas sociais – como bem observou Max Weber em sua pesquisa sobre o papel da ética protestante no desenvolvimento do capitalismo – que Foucault analisa os efeitos de poder dos discursos verdadeiros para a constituição da subjetividade na forma como os indivíduos conduzem a si mesmos:

A ética calvinista, que teria trazido as bases ao modelo capitalista, fundamentava-se no dever profissional; na visão do trabalho como forma de se chegar à perfeição, a Deus; na exclusão do ócio, da sensualidade e do sono como formas de não se atingir à glória de Deus: ‘toda hora perdida no trabalho redundava uma perda de trabalho para a glorificação de Deus [...] a

⁷⁷ “Em suma, a partir da prática monástica temos certo tipo de olhar sobre si mesmo muito diferente do olhar platônico.” (FOUCAULT, 2006c, p. 267).

⁷⁸ “[...] conhecer o que é o mundo exterior; também e sempre é um saber sobre o mundo que é posto em prática em Marco Aurélio e nos estóicos. No caso de Cassiano e de outros será justamente uma decifração da interioridade, uma exegese do sujeito por ele mesmo” (Ibidem, p. 365).

perda de tempo, portanto, é o primeiro e o principal de todos os pecados'.⁷⁹ (BORGES, 2005, p. 675).

De fato, a inflexão do cristianismo na sociedade Ocidental vai deixar uma marca indelével em nossa cultura, em nosso modo de subjetivação, que perdura até hoje. No limiar da modernidade, a luta travada entre as duas espadas – a Igreja e o Estado – resultou numa divisão do trabalho que se constituiu em uma estrutura dual,

O cristianismo introduz na história da cultura e da humanidade, a consciência infeliz. [...] Apesar de decretado religião do Estado, o cristianismo é uma religião essencialmente privada, na medida em que se dirige no homem a esta dimensão oculta, profunda, interior: a sua alma [...]. O Estado, por seu lado, continua a conservar os corpos e a manter as existências numa ordem pública exterior. Chegou o tempo das oposições maciças: oposição entre a alma e o corpo, oposição do espiritual e do temporal, oposição, em Lutero, do homem interior e do homem exterior, oposição em Kant, mais tarde, do dever-ser e do ser, do eu empírico e do ego transcendente. O Ocidente moderno afirma-se como cultura do divórcio [...]. (GROS, 2010, p. 22).

Na época em que o problema do governo se multiplicou e se desenvolveu, “[...] em que a moda era a penitência, [...] em que tudo, enfim, tinha um perfume de penitência [...]. A divisão das tarefas é clara, a justiça de Estado ao perseguir os criminosos e os ladrões, [...] organiza apenas o castigo dos corpos.” (GROS, 2010, p. 23). A alma, por sua vez, fica a cargo da Igreja, apenas esta “[...] poderá pretender visar a regeneração interior do culpado, a remissão de suas faltas e a reconciliação. Só ela define mortificações corporais que são libertadoras.” (GROS, 2010, p. 23).

Da cisão corpo e alma, público e privado, a hermenêutica do sujeito recai cada vez mais para um “princípio de interioridade”. Na relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, no interior da penitência cristã, tal princípio é válido até mesmo,

Ao nível da falta, uma vez que a execução efetiva ou não do crime já não é essencial no quadro da penitência. O que é julgado e condenado é a alma enquanto ela teve a ideia, o pensamento da transgressão de um mandamento divino, enquanto uma vontade pecadora se apresenta como princípio direto de ação. Ao nível da punição, [...] é o indivíduo pecador que se processa a si mesmo, se convoca a comparecer, testemunha contra si mesmo, se julga, se condena e tudo isso perante o tribunal de sua consciência. E é finalmente o indivíduo que se mortifica. [...] De uma ponta a outra então, este esquema penitencial quer-se essencialmente interior. (GROS, 2010, p. 25).

⁷⁹ (Cf. MAX WEBER, 2004, p. 74).

Logo, a linguagem reflexiva demonstra como, no cristianismo, o sujeito se torna duplamente sujeito, sujeito em uma relação de poder e sujeito na manifestação da verdade⁸⁰, sobretudo a partir de que jogos de verdade constituímos nossa identidade: “Ter-se-á passado então para um regime no qual, justamente, a relação do sujeito com a verdade não será apenas comandada pelo objetivo: ‘como tornar-se um sujeito de veridicção’, mas terá se transformado em: “como poder dizer a verdade sobre si mesmo.” (FOUCAULT, 2006c, p. 435).

Assim sendo, a separação entre Estado e Igreja, no limiar da modernidade, abriu as possibilidades para uma superposição de duas formas de governamentalidade. A disciplina, que nasceu no interior dos mosteiros e dos conventos, expande-se pela sociedade: escolas, fábricas, exército, hospitais, prisões, etc.

No que diz respeito à racionalidade penal, foi apenas no século XIX que a tarefa de regeneração do culpado se transferiu da Igreja para o Estado: “[...] esta prisão, que entrega o condenado à solidão e à introspecção, à disciplina e ao silêncio, [...] garante a penetração da religiosidade na nossa penalidade pública e laica.” (GROS, 2010, p. 29).

Da penitência privada da alma ao castigo público do corpo, dois registros que, apesar de distintos, são complementares, “[...] um duplo movimento pelo qual a penalidade repressiva estatal tende a interiorizar-se nas relações sociais.” (GROS, 2010, p. 27), e até ‘naturalizar-se’, eis que

O castigo público [...] imita a cólera justa de Deus contra os pecadores. [...] A punição dos corpos justifica-se a priori, na medida em que ela encontra no pecado original com que se legitimar indefinidamente. Ao articular-se no mistério do pecado original, ela julga participar numa economia divina.

E assim, constituem-se subjetividades esquizofrênicas,

[...] em um corpo temos um ou mais sujeitos alojados, escravos da subjetividade e dos interesses dos outros corpos, regrados por dispositivos de sobrevivência e medos que variam de acordo com cada etapa da vida, mas sempre pela coação, vigília e controle, elaborando suas experiências [...]. (OSÓRIO, 2013, p. 90).

O próprio sujeito é, portanto, artefato de práticas sociais, alvo de disputa política. É, conforme o vocabulário foucaultiano, efeito do poder:

⁸⁰ “O homem pecador torna-se um tribunal no seu coração, cita-se como um criminoso, comparece perante si como um culpado, escuta o seu pensamento como um acusador, a sua consciência como uma testemunha, e animado pelo zelo de satisfazer a Deus, pronuncia um acórdão contra si e condena-se.” (SANTO AGOSTINHO *apud* GROS, 2010, p. 25).

[...] não se limita a condições meramente subjetivas ou objetivas, mas se apossa de um corpo complexo que, pelas próprias condições naturais e sociais, é submetido constantemente a agressões biológicas, psicológicas e sociais, [...] precário e sempre ameaçado por dentro e por fora, de maneiras discretas ou não, algumas vezes visíveis ou invisíveis, mas sempre com sentimentos de sofrimento, que não só sintetizam uma existência individual e coletiva, mas justificam suas manifestações de conduta. (OSÓRIO, 2013, p. 69-70).

As condições de existência do indivíduo o colocam frente às práticas sociais, submetido aos olhares, aos modelos de conduta socialmente determinados, às relações de poder e aos domínios do saber que o envolvem, de modo que a suposta identidade do sujeito não é mais que uma representação,

O Eu penso é um princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas estas faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino, eu me recordo, eu percebo – como os quatro ramos do *Cogito*. E, precisamente sobre estes ramos, é crucificada a diferença. Quádrupla sujeição, em que só se pode ser pensado como diferente o que é idêntico, semelhante, análogo e oposto; é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação. (DELEUZE, 2000, p. 136).

Portanto, a experiência moderna com a verdade se dá por uma sujeição aos discursos que, no interior de nossa racionalidade, são considerados discursos verdadeiros, na forma do discurso científico:

Com isso, o indivíduo deixa, mais uma vez, guardadas as devidas proporções, de ser sujeito de sua própria vida, na medida em que deixa de ser uma forma que cada um deveria elaborar, trabalhar e constituir-se, como uma estética da existência. (OSÓRIO, 2010, p. 89).

Ao “[...] recolocar o sujeito no domínio histórico das práticas e dos processos no qual ele não cessou de se transformar [...]”, Foucault (2006c, p. 636), a partir de uma nova maneira crítica de colocar as complexas relações entre a verdade e o sujeito, salienta a

[...] possibilidade de elaborar uma história daquilo que fizemos e que seja ao mesmo tempo uma análise daquilo que somos; uma análise teórica que tenha um sentido político – quero dizer, uma análise que tenha um sentido para o que queremos aceitar; recusar; mudar de nós mesmos em nossa atualidade. Trata-se, em suma, de partir em busca de uma outra filosofia crítica: uma filosofia que não determina as condições e os limites de um conhecimento do objeto, mas as condições e as possibilidades indefinidas de transformação do sujeito (FOUCAULT, 2006c, p. 638).

O saber requerido não é o que nos permite conhecer bem – daí a importância fundamental em demonstrar o esgotamento do *Cogito* (CANGUILHEM, 2012) –, mas aquele que nos permite uma função *etopoiética*: “[...] longo processo que faz do *lógos* ensinado, aprendido, repetido, assimilado, a forma espontânea do sujeito que age.” (FOUCAULT, 2006c, p. 641). Mais do que isso, aquele que permite “salvar-nos”⁸¹:

A possibilidade de ruptura não se dá por um método previamente estabelecido, mas pelo princípio de que são tempos de exceção e são exigidas novas instrumentalizações de forma a garantir outras significações do sujeito, além de que isto implica descobrir alternativas individuais – cuidado do outro em busca de relações menos tensas na sociedade, rompendo a despersonalização imposta pelos outros e buscando uma afirmação de si. (OSÓRIO, 2010, p. 92).

Entretanto, ultrapassar as barreiras do ego, do Eu, abrir-se ao outro, transpor os limites pré-estabelecidos, experienciar o novo; ao desnaturalizar aquilo que para nós é evidente, ao estranhar nossos próprios hábitos e as certezas mais cotidianas, realizamos um trabalho do pensamento que permite pensar o impensado e abrir novas possibilidades, novos modos de vida, distintos do que está posto pelas verdades universais e pelos códigos de conduta que nos são impostos do exterior,

A moral dos gregos está centrada em um problema de escolha pessoal e de uma estética da existência. A ideia do *bíos* como material para uma obra de arte estética é algo que me fascina. Também a ideia de que a moral pode ser uma estrutura muito forte de existência sem estar ligada a um sistema autoritário, nem jurídico em si, nem a uma estrutura de disciplina. A elaboração ética de si é antes o seguinte: fazer da própria existência, deste material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua coerência interna. Mas da palavra obra devemos aqui reter mais a dimensão artesanal do que ‘artística’. Esta ética exige exercícios, regularidades, trabalho; porém sem efeito de coerção anônima. A formação, aqui, não procede nem de uma lei civil nem de uma prescrição religiosa [...] é uma escolha pessoal de existência. (FOUCAULT, 2006c, p. 643-644).

Trata-se de um processo de subjetivação, e não de sujeição: “O sujeito e a verdade não estão vinculados aqui, como no cristianismo, pelo exterior e como que por um poder que vem de cima, mas por uma escolha irreduzível de existência,” (GROS, 2006c, p. 618). Aquilo por que devemos lutar é por um “direito novo” (FONSECA, 2002), compreendido como um direito irreduzível do indivíduo pela livre escolha ética, e não pela sujeição a um direito normalizador baseado em uma moral imposta coercitivamente a todos.

⁸¹ A expressão salvação aqui está sendo utilizada no sentido imanente, e não transcendente.

Ao abordar a questão da sexualidade de uma maneira radicalmente nova, na tentativa de realizar um “diagnóstico do presente”, Foucault pode ser considerado um desses “[...] acontecimentos radicais que transformam a percepção e a prática humanas sob a aparente permanência de um discurso [...] um ‘desnívelamento da cultura ocidental’.” (CANGUILHEM, 2012, p. 12).

Ao reabrir os diálogos a respeito dos prazeres do sexo, sobre as formas pelas quais se constituem discursos verdadeiros acerca do sexo, mas principalmente, ao abordar as formas de subjetivação a partir dos discursos que os próprios indivíduos elaboram sobre seu comportamento sexual, somos alertado sobre a necessidade de deslocarmos o questionamento tradicional sobre “quem sou?” para nos interrogar sobre as possibilidades de novas relações a serem estabelecidas consigo mesmo e com os outros.

No que diz respeito aos prazeres do sexo, o que diferencia o paganismo do cristianismo não é a introdução de interdições, mas as formas de experiência sexual e da relação consigo que os sujeitos estabelecem uns com os outros, isto é, “[...] entre uma forma de austeridade que está ligada a uma estética da existência e outras formas de austeridade que estão ligadas à necessidade de renunciar a si decifrando a sua própria verdade.” (FOUCAULT, 2006c, p. 632).

Distanciando-nos de nós mesmos, olhando para fora de nós para melhor compreender as práticas sociais a partir das quais constituímos nossa subjetividade, um olhar do alto, descentrado, para outro tipo de conhecimento que nos permite “[...] não somente descartar, desqualificar todos os falsos valores, todo o falso comércio no interior da qual estávamos presos [...]” (FOUCAULT, 2006c, p. 338), mas, sobretudo, que nos permita estabelecer “[...] novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 8).

A afirmação de uma sexualidade, de uma homossexualidade, pouco importa, deve remeter não a uma luta que nos integre à lógica existente em nossa sociedade, mas, antes

[...] essas escolhas sexuais devem ser, ao mesmo tempo, criadoras de modos de vida. Ser *gay* significa que essas escolhas se difundem através de toda a vida, é também certa maneira de rejeitar os modos de vida propostos, é fazer da escolha sexual o operador de uma mudança de existência. [...] é preciso usar a sexualidade para descobrir, inventar novas relações. [...] desejar um mundo onde essas relações sejam possíveis. (FOUCAULT, 2014e, p. 150-151).

Assim, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos participantes deste estudo, sobretudo quando da “descoberta” da orientação sexual, os relatos apresentam ter

havido uma melhora geral por parte da sociedade relativamente aos homossexuais e destes consigo mesmos – que é o cerne de nosso trabalho –, conforme declara S2 “Penso que ainda existe muito preconceito em relação a este assunto, mas com o tempo a sociedade tem melhorado bastante no tratamento com os homossexuais.”

Na opinião de S3, a homossexualidade é “Um fato normal, que temos que conviver com as diferenças. O qual não praticamos.” S5 também demonstra essa compreensão: “Para mim, é o meu modo de vida. É o que me define, que me faz ser quem sou. Homossexualidade é uma das tantas variações do ser humano.”

Na opinião de S6, o debate a respeito do tema é importante para reduzir o preconceito, porém, para ele, a sexualidade é um direito: “Penso que deveria ser falado mais a respeito do assunto, e que assim as pessoas respeitariam mais o direito de cada um viver sua vida.”

Assim, embora haja preconceito e discriminação, esses “problemas” são vistos pelos sujeitos participantes desta pesquisa como algo exterior, fruto da questão social, e não um problema essencial à (homo)sexualidade, como uma anormalidade, aberração, desvio ou qualquer coisa do tipo:

Acho que está no mesmo patamar da heterossexualidade, porém, por questões culturais a sociedade reprime e tenta tratar de forma diferente quem é. (S8).

Homossexualidade, hoje vejo como uma coisa natural, que não deve ser forçada a ninguém ainda que percebamos algo que nos leve a desconfiar da pessoa. Enfim acredito ser apenas uma dentre todas as inúmeras diferentes formas de se demonstrar amor. (S9).

Eu me vejo como uma pessoa normal, que possui apenas uma forma de vivenciar um item de sua vida por um outro prisma que a maioria das pessoas. A sexualidade é apenas uma parte do ser humano que sou. (S10).

As possibilidades abertas pela filosofia socrático-platônica como “exercício de si”, como “uma experiência modificadora de si” no jogo da verdade é uma realidade e uma possibilidade, sobretudo depois da insurreição dos “saberes sujeitados” que permitiram fazer a crítica de instituições como o hospício e a prisão, e de tantos outros saberes desqualificados pela ciência.

Tem sido possível assistir, desde a década de 1960 – tendo como ponto alto o grande “maio de 1968” – a toda uma série de contestações, de críticas às instituições e aos modos de vida impostos e outras questões, que não passavam pelo “assalto ao poder” nos

moldes do chamado “movimento operário”, mas expressavam reivindicações no nível da “vida” cotidiana, por uma liberdade de pensamento e de ação aqui e agora, e da emergência desses “saberes das pessoas”: “[...] foi pelo reaparecimento desses saberes locais das pessoas, desses saberes desqualificados, que foi feita a crítica.” (FOUCAULT, 2002b, p. 12).

Esses saberes tiveram a eficácia de alterar nossa representação, abrindo caminhos novos a serem trilhados. Diante da crise da sociedade disciplinar, a possibilidade de inventar novas formas de vida, de criar novos estilos de existência passou a ser uma realidade. Porém, essa realidade se deu no plano das práticas de si, no plano ético, mas ainda não no plano do governo das populações, realizado sobretudo pelas instituições.

Assim, a crítica permite ao sujeito “[...] liberá-lo das obrigações e das estruturas, falsamente necessárias e essenciais, que pesam sobre sua constituição.” (ADORNO, 2004, p. 52-53). Ao demonstrar que não há somente sujeição, mas também criação e recriação, essa crítica demonstra o espaço de liberdade, as linhas de fuga, como condição de possibilidade para a (re)criação de si.

Tem-se dado demasiada ênfase nas práticas de poder em termos de sujeição, de dominação – o próprio Foucault admite tê-lo feito –, é preciso agora enfatizar o espaço de liberdade existente nas práticas de si, como demonstram certos relatos analisados nesta pesquisa. Alguns participantes deste estudo demonstraram indiferença ou inexistência de razão em expor sua “orientação sexual”. Ao ser interpelado sobre questões não levantadas na pesquisa, S5 declara:

[...] acho invasivo ter que me apresentar para as pessoas acrescentando minha orientação sexual. Nenhum ‘hétero’ faz isto: Oi, meu nome é fulano e eu sou ‘hétero’, porque um *gay* deveria fazê-lo? As formas de fazer sexo são tantas e, por isso, dividir a sociedade em ‘héteros’ e ‘homos’ me parece muito limitado.

Nessa fala de S5 podemos perceber uma crítica não somente à “monarquia do sexo” pressuposta na identidade, mas também à forma como as pessoas, em nossas sociedades, são incitadas a falar sobre suas orientações sexuais. S2 afirma, quando questionado sobre a percepção dos alunos a respeito de sua sexualidade, que “Não vejo motivos para que eles fiquem sabendo.” (S2).

Para S8, trata-se de algo irrelevante: “Nunca abordei o assunto com nenhum aluno e também nunca fui abordada por eles.” Para S9, o tema não faz parte de sua disciplina, o que não o impede de comentar a respeito, caso seja necessário, sem, entretanto, de maneira pessoal:

Poucos alunos sabem abertamente sobre minha sexualidade, pois não costumo discutir tais assuntos com eles, uma vez que minha matéria (disciplina) também não propicia tais assuntos, porém, quando percebo e isso até com relativa frequência, algum tipo de comentário distorcido sobre sexualidade ou mesmo homossexualidade, sempre que se faz necessário me posiciono de acordo com meu ponto de vista, sem revelar ou esconder minha sexualidade. [...] os poucos que sabem abertamente a meu respeito são alunos ou que tenho contato fora do ambiente escolar, ou que me perguntaram abertamente a respeito e isso nunca ocorreu com os alunos do ensino fundamental.

Em outro trecho de um dos relatos, podemos perceber a clareza que o sujeito participante tem, em relação à experiência erótica como possibilidade de prazer. Questionado sobre a influência de determinadas brincadeiras na infância, S10 declara:

Acredito que estas brincadeiras são apenas descobertas e experimentação. Muitos nunca mais irão vivenciá-las, outros sonharão a vida inteira desejando vivê-las novamente, mas se aprisionarão em si mesmos. Alguns que nunca as experimentaram na infância, de repente vão descobri-las depois de adultos.

O que está em jogo na “dialética do amor” é sua potência transformadora, e dos dois termos da relação: do sujeito e da verdade. Por um lado, trata-se de deslocar o sujeito da verdade para o sujeito de verdade (GROS, 2012), o que permite libertar-se da sujeição a um saber de conhecimento que, como vimos, é contraproducente para o empreendimento ético, na medida em que caminha para a renúncia de si, para um saber de espiritualidade que, ao contrário, tende a intensificar o sujeito ético, dando-lhe a firmeza e a coragem necessárias para a constituição de si,

Ora, no mundo de hoje é amplamente difundida a convicção de que cada um segue apenas seu próprio interesse. O amor é então uma contraexperiência. [...] Ele nos conduz ao campo de uma experiência fundamental daquilo que é a diferença e, no fundo, à ideia de que é possível experimentar o mundo a partir da diferença. [...] No amor é que o sujeito vai além dele mesmo [...]. (BADIOU; TRUONG, 2013, p. 17).

Como afirma Bataille (1987, p. 14), “[...] o que está em jogo no erotismo é sempre uma dissolução das formas constituídas. [...] a dissolução dessas formas de vida social, regular, que fundam a ordem descontínua das individualidades definidas que nós somos”. Bataille, como Foucault, também aposta na potencialidade da experiência do erotismo e do sagrado como possibilidades de dissolução da lógica utilitarista que guia os sujeitos na modernidade.

De acordo com Foucault, a prática do cuidado de si é imprescindível em razão da lógica do sujeito de interesse (*homo oeconomicus*) ser hegemônica na modernidade. A crítica foucaultiana atinge o coração do poder, lá onde “[...] se chocam com o poder, se debatem contra ele, tentam utilizar suas forças ou escapar às suas armadilhas [...]”, portanto, o que deve ser interrogado é o próprio sujeito, à medida que ele “[...] é atingido no coração pelo poder público quando atingido na sua imagem de si.” (VEYNE, 1987, p. 10). Por isso, o cuidado de si pressupõe “[...] um embate no próprio indivíduo, na distância entre a condescendência aos seus desejos e a sua limitação pelas práticas de liberdade.” (CANDIOTTO, 2010, p. 162).

Essa liberdade, porém, não é vista como livre-arbítrio, mas em seu sentido político, pois, como afirma Foucault (1995, p. 244), “[...] o poder se exerce apenas sobre ‘sujeitos livres’ e enquanto são ‘livres’, entendendo por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades no qual podem ter lugar muitas condutas, reações e diversos modos de se comportar.”

Paul Veyne (1987) afirma que a imagem de si é a “identidade de si”, ligada “pela consciência ou pelo conhecimento de si”, de modo que a luta, para ser radical, deve remeter aos processos e às práticas sociais e culturais que estão na base da nossa própria constituição enquanto sujeitos e da forma como nos relacionamos com os outros:

Na sua dimensão política, o cuidado de si está situado na relação de forças entre o eu e os outros; na efetivação das contracondutas, no sentido de não ser governado de uma determinada maneira, a partir de certos métodos, e em nome de agentes determinados. (CANDIOTTO, 2010, p. 162).

Aquele que designamos por sujeito de direito, “[...] esse homem normal é uma criação. E se é preciso situá-lo, não é num espaço natural, mas num sistema que identifique o *socius* ao sujeito de direito.” (FOUCAULT, 2007a, p. 132-133). A crítica foucaultiana permite descortinar o *a priori* histórico que define, delimita, e estabelece os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese, “O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações”, reflete um trabalho de investigação dos discursos de verdade sobre a (homo)sexualidade e sua relação com aqueles produzidos por homossexuais professores e professoras no Município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, no exercício ou não da docência. Com este trabalho, pretendemos mostrar as condições de possibilidades das manifestações dos desejos, modos de vida e estética da existência como contraponto à normalização, em razão do espaço de liberdade existente nas práticas de si. O que não é tão simples ou de fácil acesso.

O conceito de homem e os seus direitos pressupõem a princípio uma identidade, uma natureza, cujo Estado moderno, como instituição responsável pela manutenção da ordem, tem por função salvaguardar. Porém, essa fixidez do sujeito e de sua identidade só existe no nível da representação, daí a emergência, na atualidade, do paroxismo político: como incorporar, como sujeitos de direitos, as suas diversas identidades que foram emergindo, ao longo da história, fragmentadas. Pesadas de fora para dentro.

Essas novas identidades esgarçam os limites do Estado de direito e produzem um triplo esgotamento: por um lado, o esgotamento do Estado em incorporar essas novas subjetividades; por outro, do sujeito universal kantiano, que não consegue incorporar as novas identidades surgidas a partir dos movimentos sociais da década de 1960 e, na mediação entre ambos, o espaço privilegiado do saber moderno, que reitera incessantemente a busca da “essência humana” por meio das técnicas de produção da verdade fundadas nas práticas de confissão, em quem, ao confessar, o indivíduo se torna sujeito de sua própria verdade e uma condição mesma do ser do sujeito.

A subjetividade não é, portanto, preexistente à verbalização, à confissão, mas é coincidente com esse “ato de verdade”, produzindo no sujeito um comportamento esperado e, nesse sentido, governável, através da própria identidade assim constituída, como pudemos verificar pelos depoimentos dos sujeitos, analisados neste trabalho.

Ao optarmos por traçar brevemente o caminho percorrido pelo filósofo francês Michel Foucault, por meio da genealogia da norma, procuramos demonstrar o *a priori* histórico constitutivo das identidades dos sujeitos como fundamento discursivo dos direitos humanos e do Estado moderno. Neste momento, temos a constituição de uma imagem do

direito normalizado-normalizador (FONSECA, 2002), característico da sociedade disciplinar. Por outro lado, um sujeito constituinte inesgotavelmente. Com a crise da sociedade disciplinar, a partir dos anos de 1960 e 1970, adquirimos a possibilidade de criação de uma outra imagem do direito, um “direito novo”, não normalizador (FONSECA, 2002), que se pauta, não por uma luta pelo reconhecimento do que se é (paradigma identitário), mas por uma experiência modificadora de si, pela possibilidade de uma escolha pessoal de uma estética da existência. Para tanto, faz-se necessária uma elaboração ética, que tem na própria existência o lugar de construção de uma ordem constitutiva e que se mantém por sua coerência interna.

Essa ética de si, como prática de liberdade exige, ao contrário do que se pensa, exercícios regulares de controle das representações, enfim, um intenso trabalho sobre si. É isso que possibilitará uma constituição de si resistente às coerções anônimas, à incorporação de códigos civis e prescrições religiosas preestabelecidas e impostas do exterior, pelas práticas culturais, libertando-nos das atuais formas de sujeição, normalizadora e coercitiva, impostas a todos de forma universalizante, moralizante.

Para tanto, o referencial foucaultiano é de substancial importância, pois levando às últimas consequências a crítica do sujeito, demonstra que não se trata de centrarmos nossas investigações no “eu” e nos “segredos de nossos desejos” – visando descobrir nossa verdade mais íntima, vinculada ao sexo – mas da abertura a experiências capazes de produzir novas formas de existência, de reconhecimento e outras possibilidades, pois, como declara S5, “[...] dividir a sociedade em “héteros” e “homos” me parece muito limitado.”

Ao apontar o esgotamento do sujeito e do saber moderno, apostamos nas multiplicidades de relações que podem ser estabelecidas não por uma sujeição a uma ciência sexual, mas naquilo que pode ser estabelecido, inventado, multiplicado e modulado por meio de uma arte erótica como experiência transformadora de si.

Inicialmente, observamos a forma como tem sido abordada a questão da sexualidade no presente, no contexto de crise da sociedade disciplinar, sendo possível visualizar algumas alterações de mentalidade relativamente a um conjunto de questões, como resultado tanto da crise do paradigma moderno, no plano dos saberes, como dos avanços obtidos pelas reivindicações dos movimentos sociais, no plano dos poderes.

Se, por um lado, no plano coletivo, as práticas permanecem ainda ligadas ao dispositivo de sexualidade – em razão das intervenções postas em práticas pelas diversas instituições responsáveis pelo governo das populações – por outro lado, no plano das tecnologias de si, da relação consigo mesmo (plano ético), a possibilidade de resistência, de

linhas de fuga, é uma realidade. Como bem demonstrou Foucault ao longo de sua trajetória analítica, a governamentalidade nunca se efetiva sem a participação do sujeito e seus mecanismos de confrontos. Caso contrário, haveria uma dominação absoluta, sem possibilidades de linhas de fuga do Poder, considerado aí com maiúscula.

Ao enfatizar a relação entre verdade e subjetividade na tradição ocidental, a crítica foucaultiana permite deslocar o foco tradicional do pensamento e da prática política do Estado e/ou das instituições para o plano privilegiado do saber, da verdade, e da necessidade da transformação deste para possibilitar aos indivíduos libertarem-se do governo de si imposto por uma identidade atribuída – de fora para dentro, nas margens do eu/outro.

Ao compreender a historicidade dos modos de subjetivação, somos levados a interrogar a nós mesmos, não, porém, no sentido de uma exegese. O deslocamento não é, pois, para fora da política, porque o cuidado de si é inseparável do cuidado dos outros; trata-se antes de um desnível do solo epistêmico, para as condições políticas, sociais, econômicas nas quais emergem as subjetividades.

Todavia, a conversão do olhar para si não se opera na forma do Eu, mas através de experiências que têm a potência de nos arrancar de nós mesmos: aqui o conhecimento de si está acoplado ao cuidado de si, como técnica de autoexame que possibilita saber o quanto de trabalho sobre si mesmo ainda é preciso para alcançar o domínio de si.

A problemática do conhece-te a ti mesmo, da consciência deve, portanto, ser compreendida como um procedimento, uma técnica utilizada pelo sujeito ético no cuidado de si, portanto, “[...] a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia, é a própria verdade.” (FOUCAULT, 2004a, p. 14). Daí Foucault refutar o subjetivismo: o problema não é o indivíduo que atribui sentido, mas o discurso que veicula como verdadeiro, e que se impõe a todos, pelos outros, a si.

Assim, a grande questão de nossa atualidade é, segundo Foucault, o estatuto do saber, a necessidade “[...] de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento.” (FOUCAULT, 2004a, p. 14). Ora, de lá [anos de 1970] para cá, muita coisa mudou, um exemplo, e não meramente ilustrativo, é a despatologização da orientação sexual pela resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia brasileiro⁸².

⁸² “[...] a homossexualidade não constitui doença, distúrbio nem perversão [...] os psicólogos deverão contribuir com seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas. [...] não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados. [...] não colaborarão com eventos

Esse processo começou em 1973, com a retirada da categoria homossexualidade das classificações nosográfica pela Associação Americana de Psiquiatria. Em 1985, a homossexualidade foi retirada das categorias de doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS) que, como vimos pela genealogia da norma, constitui uma forma de superar a noção de anormalidade/patologia que a própria ciência, no século XIX, tinha contribuído para cristalizar.

Porém, independentemente das resoluções, legislações, decretos, etc., os escapes, as linhas de fuga, as transgressões e as resistências no nível do sujeito, e de sua relação consigo, se fazem presentes, corroborando com algumas análises de trabalhos referenciados na primeira parte desta tese (BRITZMAN, 1996; GRANÚZIO, 2007; HEILBORN, 2010; PROENÇA, 2009), segundo as quais, na contemporaneidade, diversas maneiras de resistências, escapes, rupturas e transgressões foram constatadas, não obstante a presença de preconceito e discriminação, eis que a diversidade das experiências afetivo-sexuais e a potencialidade das invenções e criações nas relações humanas não cabem em esquemas rígidos, frente a uma pretensa identidade forjada na biologia, como pudemos verificar também pelas falas analisadas neste trabalho:

É algo natural, ainda para muitos por uma criação religiosa, tratado como tabu. Está presente na humanidade desde que o mundo é mundo, e que somente com o passar do tempo vai se tornando algo mais aceitável e normal para todos. (S1).

Um fato normal [...]. (S3).

Para mim, é o meu modo de vida. [...] é uma das tantas variações do ser humano. (S5).

[...] mais o direito de cada um viver sua vida. (S6).

[...] penso que a homossexualidade ainda é vista por muitos como uma anomalia, uma infração ou crime. Parece-me que para uma boa parcela da sociedade os gays ainda estão atrelados à promiscuidade, ao vandalismo e aos crimes sexuais. (S7).

e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades e nem [...] se pronunciarão, nem participarão de pronunciamentos públicos, nos meios de comunicação de massa, de modo a reforçar os preconceitos sociais existentes em relação aos homossexuais como portadores de qualquer desordem psíquica.” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999). É importante salientar que esta resolução não impede aos psicólogos tratarem pessoas que tenham ‘problemas’ relativamente à sua orientação sexual.

Acho que está no mesmo patamar da heterossexualidade, porém, por questões culturais a sociedade reprime e tenta tratar de forma diferente quem é. (S8).

Enfim, acredito ser apenas uma dentre todas as inúmeras diferentes formas de se demonstrar amor. (S9).

O problema está em quem não a compreende e, na pior hipótese, naqueles que a tratam como aberração. Eu me vejo como uma pessoa normal, que possui apenas uma forma de vivenciar um item de sua vida por um outro prisma que a maioria das pessoas. A sexualidade é apenas uma parte do ser humano que sou. (S10).

Dessa forma, este estudo levou-nos à confirmação da tese de que nas práticas de si há espaços de liberdade, de escolhas de um tempo irredutível do sujeito nas suas relações consigo mesmo, nos quais residem as condições de possibilidades para (re)criações de si a partir da resistência aos poderes normalizadores, característicos da sociedade disciplinar em crise.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Fernando; BARKER, Gary. **Homens, violência de gênero e saúde sexual e reprodutiva**: um estudo sobre homens no Rio de Janeiro/Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Promundo/Instituto Noos, 2003.

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Trad: Marcos Marcionilo; prefácio: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39-62.

ADORNO, Sérgio. Prefácio In: FONSECA, Marcio Alves. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002. p. 11-15.

ALMEIDA, Niel Franco Pereira. **A diversidade entra na escola**: história de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CORRÊA, Sonia. **Igualdade e Desigualdade de Gênero no Brasil**: um panorama preliminar – 15 anos depois de Cairo. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/cairo15/Cairo15_3alvescorrea.pdf>. Acesso em: 03 out. 2014.

ARMAS, Henry. Explorar os vínculos entre sexualidade e direitos para enfrentar a pobreza. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY Susie (Orgs.). **Questões de sexualidade**: ensaios transculturais. Rio de Janeiro: ABIA, 2008. p. 59-68.

AVELINO, Nildo. Apresentação In: FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no *Collège de France*, 1979-1980 (excertos). Trad. transcrição, notas e apresentação: Nildo Avelino. São Paulo/Rio de Janeiro: CCS-SP/Achiamé, 2010. p. 7-27.

BADIOU, Alain; TRUONG, Nicolas. **Elogio ao amor**. Trad: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2013.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad: Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BELLO, Melissa Colbert; LUZZI, Jacqueline. **Gênero e diversidade sexual na escola**: da exclusão social à afirmação de direitos – a experiência do núcleo de gênero diversidade sexual

da secretaria de estado da educação do Paraná. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PUC-PR, Paraná, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf2415_1724.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014.

BENTO, Berenice Alves de Melo. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Estudos Feministas**, UFSC, 2º sem., n. 19, p. 549-559, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/21485>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BORGES, Guilherme Roman. *A lebensführung: encontros e desencontros entre Michel Foucault e Max Weber*. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 100, p. 671-691, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67687>>. Acesso em: 02 out. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad: Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478>. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Instrumentos Internacionais dos Direitos das Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. p. 170.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Instrumentos Internacionais dos Direitos das Mulheres. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento – Plataforma do Cairo 1994**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para Mulheres 2013-2015**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – a identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Gender trouble: feminism and the subversion of Identity**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 1990.

CANDIOTTO, Cesar. Ética e política em Michel Foucault. **Trans/form/ação**, Marília, v. 33, n. 2, p. 157-176, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v33n2/v33n2a10>>. Acesso em: 05 out. 2014.

CANGUILHEM, Georges. **Michel Foucault: morte do homem ou esgotamento do Cogito?** Trad: Fábio Ferreira de Almeida. Goiânia: Ed. Ricochete, 2002. (Col. Inominável).

CAPONI, Sandra. Biopolítica e medicalização dos anormais. **Physis** [online], v. 19, n. 2, p. 529-549, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312009000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 set. 2014.

CARVALHO, A. F. de. **História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução 01/1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília, DF: CFP, 1999. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/1999/03/resolucao_1999_1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

COSTA, J. F. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

DANNER, F. Cuidado de si e estética da existência em Michel Foucault. **Filosofazer**. Passo Fundo, n. 32, p. 73-94, jan./jun. 2008.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

DRUMOND, Viviane. **É de menina ou de menino?** gênero e sexualidade na formação da professora de educação infantil. 2010. Disponível em: <www.fazendogenero.ufsc.br/.../1584964876_ARQUIVO_artigovivi>. Acesso em: 15 set. 2014.

ESTEVES, João Pissara. Poder e subjetividade. **Revista de comunicação e linguagens**, Lisboa, Edições Cosmos, p. 151-169, 1993.

FAUSTO-STERLING, Anne. **The Five Sexes: Why Male and Female Are Not Enough**. Disponível em: <<http://www.uta.edu/english/timothy/Fausto-Sterling.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

FERRARI, Anderson. **Quem sou eu? que lugar ocupo? grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2005.

FONSECA, Marcio Alves. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 177-191. (Ditos e escritos, IX).

_____. A Lei do poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 88-103. (Ditos e escritos, IX).

_____. As relações de poder passam para o interior dos corpos. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 35-43. (Ditos e escritos, IX).

_____. Do governo dos vivos. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d. p. 113-117, (Ditos e escritos, IX).

_____. Entrevista com M. Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e. p. 141-151. (Ditos e escritos, IX).

_____. O misterioso hermafrodita. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f. p. 86-87. (Ditos e escritos, IX).

_____. O Ocidente e a verdade do sexo. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014g. p. 1-6. (Ditos e escritos, IX).

_____. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. Trad. transcrição, notas e apresentação: Nildo Avelino. São Paulo/Rio de Janeiro: CCS-SP/Achiamé, 2010.

_____. **A arqueologia do saber**: Trad. Luis Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão; rev. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão; rev. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **História da sexualidade, 1: a vontade de saber**. Trad: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

_____. **História da loucura na idade clássica**. Trad: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. **História da sexualidade, 2: o uso dos prazeres**. Trad: Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica: José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

_____. **História da sexualidade, 3: o cuidado de si**. 9. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; ver. téc. José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007c.

_____. A escrita de si. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Trad: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 144-162. (Ditos e escritos, V).

_____. A ética do cuidado de si como prática. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 264-287. (Ditos e escritos, V).

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

_____. **O poder psiquiátrico**. Trad: Eduardo Brandão; ver. Téc. Salma Tannus Muchail e Marcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2006d.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais; supervisão Léa Porto de Abreu Novaes. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Org., trad. e rev. téc. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Trad: Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004c.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. de Andrea Daher. Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 107-115.

_____. Historia de la medicalización. In: _____. **La vida de los hombres infames**. La Plata: Editorial Altamira, 1996. p. 85-105. (Col. Caronte Ensayos).

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**, n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

_____. **Herculine barbin**: o diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: F. Alves. 1982.

_____. **Da amizade como modo de vida**. De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. *Gai Pied*, n. 25, p. 38-39, abr./1981. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/amizade.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. **Resumo dos cursos no Collège de France sob o título geral de**: A História dos Sistemas de Pensamento. Portugal: Centelha Viva, s/d.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, como foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

FRY, P. Ser ou não ser homossexual, eis a questão. **Folha de S.Paulo.** São Paulo, Folhetim, p. 3, 10 Jan. 1982.

GIAMI, Alain. A medicalização da sexualidade. Foucault e Lantéri-Laura: História da Medicina ou História da Sexualidade? *Physis* [online], v. 15, n. 2, p. 259-284, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312005000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 set. 2014.

GOETHE. J. W. V. **Fausto.** Trad. Alberto Maximiliano. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

GONZALEZ, Julián. **Michel Foucault: una filosofía de la acción.** Madrid: Centro de Estudios Constitucionais, 1989.

GORDON, Colin. A alma do cidadão: abordagens de Max Weber e Michel Foucault sobre racionalidade e governo. Trad: Fabiana Jardim. In: WHIMSTER, S.; LASCH, S. **Max Weber, rationality and modernity.** UK: Allen & Unwin, p. 293-316, 1987. Disponível em: <<http://sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br/files/Tradu%C3%A7%C3%A3o%20The%20Soul%20of%20the%20Citizen%20Prov.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

GRANÚZZIO, Patrícia Magri. **Entre visibilidade e invisibilidade: sentidos produzidos sobre as relações vividas na escola por homossexuais.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

GROS, Frédéric. A propósito de A Hermenêutica do Sujeito. À propos de l'herméneutique du sujet Trad. Alessandro Francisco. *Mnemosine*, [online], v. 8, n. 2, p. 316-330, 2012. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/numeros/2012-2/mnemov8n2_15.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** Trad. Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006c. p. 613-661.

_____. Punir é recordar a lei. In: GARAPON, A.; GROS, F.; PECH, T. **Punir em democracia, e a justiça será.** Lisboa: Instituto Piaget, 2010. p. 15-61. (Col. Direito e Direitos do Homem).

GRUPO GAY DA BAHIA. Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil: relatório 2013-2014, GGB, 2013. Disponível em: <<http://www.midianews.com.br/storage/webdisco/2014/02/14/outros/747486191270d149b81fdfe548b921d1.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2014.

HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA Sérgio. **Gênero e diversidade na escola formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. V. II, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015510.pdf>. Acesso em: 03 maio. 2014.

_____; _____. Feminismo, Liberdade Sexual e Luta das Mulheres Lésbicas (palestra). In: **Seminário Feminismo, Liberdade Sexual e Luta das Mulheres Lésbicas, Articulação de Mulheres Brasileiras**, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

LIMA, Francis Madlener de. **O discurso da homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2006.

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

_____. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Rio Grande do Sul v. 19, n. 2, p. 56, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 05 maio 2014.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. e rev. Téc. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004a. p. VII-XXIII.

MACRAE, E. Afirmação da identidade homossexual: seus perigos e sua importância. In: TRONCA, Í. (Org.). **Foucault vivo**. Campinas: Pontes, 1987.

MAPA DA VIOLÊNCIA 2012: Os novos padrões da violência homicida no Brasil.

Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_web.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 18-34, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a03cv10n1>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

MISKOLCI, R. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2006000300006/7366>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: Hirata, Hélène *et al.* (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 101-106.

NOVENA, Nádia Patrícia. **A sexualidade na organização escolar:** narrativas do silêncio. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OSÓRIO, Antônio do Carlos do Nascimento. Escolarização: pacto de silêncio pela indiferença. In: _____. (Org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Ed. Oeste 2010, p. 135-158.

_____. (Des)regularização do sujeito: constituições, mecanismos, concessões... In: _____. (Org.). **Poderes e saberes:** corpus em educação. Campo Grande: Ed. Oeste, 2013, p. 69-99.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (Orgs.). **Michel Foucault:** sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PAIVA, A. C. S. Amizade e modos de vida gay por uma vida não-fascista. In: ALBUQUERQUE JR., D. M.; VEIGA NETO, A.; SOUZA FILHO, A. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis: corpos nômades, sexualidades múltiplas e direitos políticos. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (Orgs.). **Michel Foucault:** sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Krafft-Ebing, a *Psychopathia Sexualis* e a criação da noção médica de sadismo. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 379-386, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142009000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 out. 2014.

PINHEIRO, Rossana Alves Baptista. Hierarquia eclesiástica e pregação na Provença do século V. **História Revista**. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 11-35, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/issue/view/1505/showToc>>. Acesso em: 07 out. 2014.

POLLAK, M. A homossexualidade masculina, ou: a felicidade no gueto? In: ARIÉS, P.; BÉJIN, A. (Org.). **Sexualidades ocidentais**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PROENÇA, Eder Rodrigues. **Cartografia dos corpos estranhos**: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. A ambientalização de professoras e professores homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 182-211.

ROCHA, Késia dos Anjos. **Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação**. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba, 2011. Disponível em: <educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5958_2939.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. Diferença ou indiferença: gênero, raça/etnia, classe social. In: Tatau Godinho; Maria Lúcia da Silveira (Orgs.). São Paulo. Prefeitura Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher; Secretaria do Governo Municipal. **Políticas públicas e igualdade de gênero**, 2004. p. 35-42.

SAFATLE, Vladimir. **Erotismo, sexualidade e gênero**. Curso ministrado no Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/8674660/Curso_Integral_-_Erotismo_sexualidade_e_g%C3%A0nero_sobre_Bataille_Foucault_e_Judith_Butler_-_2014>. Acesso em: 01 out. 2014.

SAIDEL, Matias L. Lecturas de la biopolítica: Foucault, Agamben, Esposito. **Revista Opción**, México, año XXXIII, n. 177, p. 88-107, set. 2013. Disponível em: <http://issuu.com/opcionitam/docs/opcion_177_web1/3?e=4786175/5006250>. Acesso em: 10 set. 2014.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia fazer Armário. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 28, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2014.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. **Rompendo a mordaca**: representações de professores e professoras do ensino médio sobre a homossexualidade. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, B. M. **Enfrentando a violência contra a mulher**, Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

SOLER, R. D. V. Y. Uma história política da subjetividade em Michel Foucault. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 571-582, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/104>>. Acesso em: 03 set. 2014.

SOUSA FILHO, A. **Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística**. Trabalho apresentado no IV COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT. 2008, Natal. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/FOUCAULT,%20O%20CUIDAD O%20DE%20SI%20E%20A%20LIBERDADE.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

SOUZA, Edinilsa Ramos de. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 59-70, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000100012>. Acesso em: 04 abr. 2014.

SOUZA, Leonardo Lemos de; MEDEIROS, Paula Azevedo de; DUARTE, Juliana Farias. Gênero, sexualidade e ética na educação: um estudo com professores sobre a homofobia na escola. In: *Fazendo Gênero* 9, 2010. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis. **Anais** eletrônicos, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277837118_ARQUIVO_LeonardoLemosfg2010textocompleto.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Disciplina, biopoder e governo: contribuições de Michel Foucault para uma analítica da modernidade. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (Orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

TORRES, Raimundo Augusto Martins. **Sexualidade e relações de gênero na escola**: uma cartografia dos saberes e discursos dos/das docentes. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Recife, 2009.

TREVISAN, S. J. **Devassos no paraíso**. Rio de Janeiro: Max Limonad, 1986.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M; VEIGA-NETO, A (Orgs.). **Figuras de Foucault**, Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-38.

VEYNE, P. O indivíduo atingido no coração pelo Poder Público. In: VEYNE, P. [*et al.*] (Org.). **Indivíduo e poder**. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 9-23.

XAVIER FILHA, Constantina. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferença/diversidade: possibilidades para formação docente e práticas pedagógicas. In: Fazendo Gênero 9, 2010. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis. **Anais eletrônicos**, Florianópolis, 2010. Disponível em: <www.fazendogenero.ufsc.br/.../1277929912_ARQUIVO_ArtigoFazendo>. Acesso em: 04 abr. 2014.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

_____. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: _____. **Textos selecionados**. Trad: Maurício Tragtenberg [*et all*]. Ver. Cássio Gomes. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p. 155-189. (Col. Os Economistas).

APÊNDICE



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEdu
Curso de Mestrado e Doutorado



APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS

Caro (a) Professor (a),

Este estudo está sendo desenvolvido a partir da pesquisa intitulada: “O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações” no Programa de Pós-graduação em Educação – Curso de Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Tendo como objeto os discursos de verdade sobre a (homo)sexualidade e as relações com aqueles produzidos por homossexuais professores, pretende-se verificar os modos pelos quais eles se constituem sujeitos de desejos, quais condições de possibilidades da constituição da sexualidade como forma de manifestações destes desejos, modos de vida e estética da existência, e, ainda, analisar o contraponto entre normalização e espaços de liberdades existentes nas práticas de si.

Os resultados poderão contribuir para uma melhor compreensão do dispositivo de sexualidade no ambiente escolar, e na sociedade como um todo, assim como para a diminuição dos preconceitos vigentes e visões reducionistas da temática no cotidiano, nas práticas sociais e culturais na atualidade.

As informações coletadas por meio deste questionário são de caráter sigiloso e serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Ao final da pesquisa, todos os participantes receberão informações acerca dos dados obtidos.

Solicito que, ao término do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Anuência, bem como, do Questionário, lacre o envelope e entregue ao responsável.

Sua participação é essencial para a qualidade desta pesquisa.

Agradeço antecipadamente a sua atenção e colaboração.

Miguel Gomes Filho

Doutorando em Educação – PPGEdu/UFMS



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEduc
Curso de Mestrado e Doutorado



Título da Pesquisa:

O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações

Questionário para Coleta de Dados

- 1) Nome: Idade: Formação:
- 2) Há quantos anos atua como professor(a)?
- 3) A escolha do magistério se deu por qual razão?
- 4) Como foi a descoberta de sua orientação sexual?
- 5) Qual o papel de sua família neste processo?
- 6) E hoje? Qual a sua relação com sua família?
- 7) Como foi para você esta questão na fase escolar, sua orientação sexual era notada por colegas, professores etc.? Este fato lhe causou algum problema?
- 8) E na Universidade, sua orientação sexual era notada? Você percebia diferenciação nas relações com colegas, professores, devido à sua orientação sexual? Gostaria de destacar alguma situação em especial?
- 9) Fale de sua experiência na prática pedagógica.
- 10) Esta sua orientação é consciente dos alunos? Se é, em que faixa etária?
- 11) Na/s escola/s em que você trabalha, você percebe alguma diferença com relação a sua orientação sexual no relacionamento cotidiano com alunos/as? Já se sentiu discriminado em alguma circunstância? Quando? Onde? Como ocorreu?
- 12) Em relação aos docentes que trabalham com você, como eles reagem com relação a sua orientação sexual?
- 13) E com relação à direção e coordenação da/s escola/s, no trato relacionado a você, o que você percebe?
- 14) O que você pensa sobre a homossexualidade?
- 15) Alguns autores da área da sexualidade, falam que algumas brincadeiras entre amigos na infância acabam por contribuir no processo de definição da orientação sexual de uma pessoa. Como você vê esta questão?
- 16) Você acredita ter alguma questão que não discutimos neste roteiro de perguntas e que encara que seja necessário complementarmos para constar nesta pesquisa?



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd
Curso de Mestrado e Doutorado



APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de analisar os discursos de verdade sobre a (homo)sexualidade e as relações com aqueles produzidos por homossexuais professores, quanto aos os modos pelos quais eles se constituem sujeitos de desejos.

Participarão deste estudo homossexuais professores(as), no exercício ou não da docência, no Município de Campo Grande - MS, nos quais, serão analisados os seguintes aspectos: as condições de possibilidades da constituição da sexualidade como forma de manifestações de desejos, modos de vida e estética da existência, e, ainda, analisar o contraponto entre normalização e espaços de liberdades existentes nas práticas de si.

Para esta pesquisa, necessitamos de informações dos homossexuais professores (as), por meio de um questionário de questões abertas sobre sua história de vida.

O registro das informações, o nome e identidade do (a) homossexual professor (a) participantes desta pesquisa serão mantidos em sigilo, sendo garantida a confidencialidade e a privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Na certeza de poder contar com essa parceria, segue uma via assinada do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e uma via do “Termo de Anuência”.

MIGUEL GOMES FILHO



Serviço Público Federal
 Ministério da Educação
 Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Centro de Ciências Humanas e Sociais
 Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEduc
 Curso de Mestrado e Doutorado



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este termo consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que, participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário (a) _____ Data ___/___/___

Nome completo do (a) voluntário (a) _____

Professor(a) na Escola _____

Local e telefone de contato _____

Assinatura do Pesquisador _____ Data ___/___/___

Nome completo do pesquisador: MIGUEL GOMES FILHO

Telefones para contato: (067) 84263821/ 92257054

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Doutorado em Educação – UFMS: (067) 3345 7616 (Liliane)

Assinatura do Orientador: _____ Data: ___/___/___

Nome completo do orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Telefone para contato: (067) 9984-3042

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Doutorado em Educação – UFMS: (067) 3345 7616