



**FACULDADE DE INHUMAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**  
**PPGE/FACMAIS**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS E DESIGUALDADES – UM**  
**ESTUDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA**

**OLCIMAR FERREIRA GOMES**

**INHUMAS-GO**  
**2022**

**OLCIMAR FERREIRA GOMES**

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS E DESIGUALDADES – UM  
ESTUDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado, da Faculdade de Inhumas FacMais, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

**Orientador:** Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho.

**INHUMAS-GO  
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

G633i

GOMES, Olcimar Ferreira  
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS E  
DESIGUALDADES – UM ESTUDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA  
ESCOLA. Olcimar Ferreira Gomes. – Inhumas: FacMais, 2022.

126 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Ronaldo Manzi Filho”.

1. Educação. Diferença e diversidade. Gênero. Sexualidade. Biopoder. I. Título.

CDU: 37

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS E DESIGUALDADES – UM  
ESTUDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA**

Banca examinadora:

---

Dr. Ronaldo Manzi Filho (FacMais-Inhumas)  
Orientador / Presidente da Banca

---

Dra. Daniella Couto Lôbo (FacMais-Inhumas)  
Membro Interno

---

Dra. Juliana Labatut Portilho (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES)  
Membro Externo

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e amor nela contido.

Ao meu querido mestre orientador Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho, por ser quem é: Especial, sábio, incrível, suave e... Maluquinho. Obrigada pela delicadeza de me aceitar assim. À você, minha eterna admiração e gratidão.

À minha mãe Orquízia por ter continuado em mim o sonho de ser professora e ao meu pai, José Domingos, cuja eternidade vive em mim...

À minha filha, Ana Paula pelo incentivo através dos bilhetinhos carinhosos que sempre deixava dentro dos livros de pesquisa: foi o motor que me impulsionou nos momentos difíceis.

Ao meu filho Paulo Henrique por me mostrar que o amor é maior que qualquer diferença.

Ao meu esposo Henrique pela compreensão, carinho e apoio que mesmo em silêncio, comunicava muito para mim.

Aos meus genros Guilherme e Fernando por me incentivar a voltar para o meio Acadêmico.

À amiga Graça pelo carinho, conselhos e dicas que facilitaram minha jornada no Mestrado.

Às Professoras Dras Daniella Couto Lôbo e Juliana Labatut Portilho, meus respeitosos agradecimentos pelas sugestões que enriqueceram o presente trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado em Educação e Formação Humana da FacMais-Inhumas, por ter me proporcionado através do excelente corpo docente equipe administrativa e corpo discente, o acesso a novos conhecimentos e a novas amizades.

Aos que souberam e entenderam a minha ausência.

Nessas estratégias, de que se trata? De uma luta contra a sexualidade? De um esforço para assumir seu controle? De uma maneira de melhor regê-la e ocultar o que ela comporta de indiscreto, gritante, indócil? De uma maneira de formular, a seu respeito, essa parte de saber que poderia ser aceitável ou útil, sem mais? (FOUCAULT, 1988, p.100).

## RESUMO

Esta dissertação busca refletir sobre a institucionalização das diferenças e desigualdades tendo como foco o estudo de gênero e sexualidade na escola. Com Michel Foucault (1926-1984), veremos como há diferentes mecanismos de poder que compõem e sustentam a sociedade moderna; veremos o dispositivo da sexualidade como uma tecnologia de controle biopolítico – um biopoder capaz de controlar a vida e gerir os corpos. Buscaremos compreender como esse controle se faz presente em redes de poder na escola e se estabelece em relação às diferenças e desigualdades tanto no aspecto pessoal, quanto no aspecto social e político. Utiliza-se uma pesquisa bibliográfica alinhada à perspectiva pós-estruturalista com contribuições para a educação. Como procedimento metodológico, utilizamos da estratégia dos estudos culturais o que nos permitiu examinar práticas culturais e as relações de poder materiais e simbólicas que permeiam e envolvem os seres humanos. Esse método nos possibilitou visibilizar e problematizar os modos e significação dos corpos nas questões de gênero e sexualidade, ou seja, na produção das identidades e na hierarquização de corpos e de identidades que lhes são intrínsecas. Nosso trabalho organiza-se em três capítulos. No primeiro, abordaremos considerações acerca das relações de poder, de dominação sobre a vida dos sujeitos, a partir de dispositivos de poder criados pela própria sociedade: o biopoder e a biopolítica. Das relações de poder, discutiremos sobre o dispositivo da sexualidade e a disciplina dos corpos. No segundo capítulo, analisaremos como são construídas as diferenças e como são compostas as identidades, buscando estabelecer as relações entre gênero, sexualidade e poder; analisamos como o poder se estabelece e imprime no corpo através de processos culturais e plurais. No terceiro capítulo, veremos como se processa a produção escolar das diferenças, e os efeitos que elas têm sobre os sujeitos e suas formas, seja através da escolarização dos corpos e das mentes, seja através do sexismo e da homofobia na prática educativa. Por fim concluímos que os corpos que se evidenciam como dóceis, serão sim capazes de resistir e assim interferir nos jogos de poder, com conhecimento, amor e coragem.

**Palavras-chave:** Educação. Diferença e diversidade. Gênero. Sexualidade. Biopoder.

## ABSTRACT

This dissertation seeks to reflect on institutionalization of gender and sexuality differences and inequalities at school. With Michel Foucault (1926-1984), we will see how there are different mechanisms of power that make up and sustain modern society; we will see the dispositive of sexuality as a technology of biopolitical control – a biopower capable of controlling life and managing bodies. We will seek to understand how this control is present in power networks at school, and is established in differences and inequalities, both in the personal aspect and as social and political. We used bibliographical research aligned with the post-structuralist perspective with contributions to education. As a methodological procedure, we used the strategy of cultural studies, which allowed us to examine cultural practices and the material and symbolic power relations that permeate and involve human beings. This method enabled us to visualize and problematize the modes and meaning of bodies in issues of gender and sexuality, that is, the production of identities and the hierarchy of bodies and identities that are intrinsic to them. Our work is organized into three chapters. In the first, we will address considerations about power relations, domination over the lives of subjects from power devices created by society itself: biopower and biopolitics. From power relations, we will discuss the device of sexuality and the discipline of bodies. In the second chapter, we will analyze how differences are constructed and how identities are composed, seeking to establish relationships between gender, sexuality and power; we will analyze how power is established and imprinted on body through cultural and plural processes. In the third chapter, we will see how the school production of differences is processed, and the effects they have on subjects and their forms, either through the schooling of bodies and minds, or through sexism and homophobia in educational practice. Finally, we conclude that the bodies that are evident as docile, will be able to resist and thus interfere in power games, with knowledge, love and courage.

**Keywords:** Education. Difference and Inequality. Gender. Sexuality. Biopower.

## SUMARIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 Sexualidade e poder: controle e gestão dos corpos .....	19
1.1 O biopoder em Foucault: o sexo no jogo político e a regulação da população – o dispositivo da sexualidade .....	20
1.2 A teoria geral do sexo: o corpo como ferramenta de poder .....	33
2 Gênero, sexualidade e poder: a produção das diferenças .....	46
2.1 Quem é diferente? A construção da identidade em suas redes de poder .....	47
2.2 Marcadores de gênero e sexualidade – como o poder se imprime: o corpo na escola .....	69
3 Diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade na escola .....	82
3.1 A produção escolar das diferenças .....	83
3.2 Através da escolarização dos corpos e das mentes .....	89
3.3 Através do Sexismo e homofobia na prática educativa .....	96
4 Algumas considerações finais .....	117
BIBLIOGRAFIA .....	122

## INTRODUÇÃO

O Brasil vem sofrendo ultimamente diversos ataques sobre as questões de gênero e sexualidade na escola precisamente em um momento em que os índices de violência veem crescendo assustadoramente nas questões de discriminação de gênero e identidades sexuais. Inserida nesta violência, sobretudo nestes últimos anos, a escola é questionada continuamente sobre o ensino sexual em seu currículo.

Os altos níveis de violência de gênero no Brasil, incluindo violência contra mulheres, meninas e pessoas LGBTQ+, são um indicador da necessidade urgente da educação de gênero e sexualidade nas escolas como se vê no Human Rights Watch<sup>1</sup>.

O estudo aponta que, segundo dados da ONU Mulheres, com base em um estudo de 2018, 16,7% das mulheres brasileiras foram vítimas de violência sexual ou física por um parceiro (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 32). Em 2020, mais de um milhão de casos de violência doméstica e cerca de 5.500 casos de feminicídio – definidos pela lei brasileira como o assassinato de mulheres “por razões da condição de sexo feminino” – estavam pendentes na Justiça (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 33). Os registros em delegacias de lesão corporal dolosa por violência doméstica contra mulheres caíram 7% em 2020 (p.34), enquanto as ligações para a linha direta da polícia para denunciar violência doméstica aumentaram 16% (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p.35), sugerindo um possível obstáculo para mulheres irem às delegacias durante a pandemia de Covid-19. Em 2021, houve 1.319 feminicídios no Brasil, o que representa uma média de uma vítima a cada 7 horas (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p.36).

No que diz respeito à violência sexual contra crianças, o Disque 100, central telefônica que recebe denúncias de violações de direitos humanos,

---

<sup>1</sup> Trata-se de um relatório de 77 páginas publicado em 12 de maio de 2022. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil”, analisa 217 projetos de lei apresentados e leis aprovadas entre 2014 e 2022 destinados a proibir explicitamente o ensino ou a divulgação de conteúdo sobre gênero e sexualidade ou banir a chamada “ideologia de gênero” ou “doutrinação” nas escolas municipais e estaduais. A Human Rights Watch também documentou um esforço político para desacreditar e restringir a educação sobre gênero e sexualidade reforçada pelo governo do presidente Jair Bolsonaro que tem pessoalmente amplificado essa mensagem para fins políticos, inclusive como recentemente em março de 2022 (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

registrou 159.063 denúncias em 2019, 55% delas sobre violência contra crianças e adolescentes, das quais 11% eram relacionadas à violência sexual (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p.37). O relatório do Disque 100 de 2019 é o último disponível no momento da elaboração deste relatório. O Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos declarou em comunicado, que nos primeiros cinco meses de 2021, o Disque 100 registrou 6.000 denúncias de violência sexual contra crianças (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p.39).

A violência baseada em orientação sexual e identidade de gênero também é comum. A Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos recebeu 1.134 denúncias de violência, discriminação e outros abusos contra pessoas LGBT entre janeiro e junho de 2020 e cerca de 1.100 entre janeiro e outubro de 2021 (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p.40.)

Um relatório do “Grupo Gay da Bahia”, uma das principais organizações da sociedade civil do Brasil na área da defesa e promoção dos direitos LGBT+, que compila estatísticas sobre violência contra pessoas LGBT, constatou que em 2021 pelo menos 276 pessoas LGBT+ foram mortas e 24 morreram por suicídio (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p.41.) A organização, que usa pesquisa de código aberto, atribuiu os casos à homofobia e à transfobia, considerados um reflexo da discriminação estrutural que leva ao aumento da vulnerabilidade, violência e automutilação das pessoas LGBT+ quando comparadas ao resto da população.

Na verdade, como diz Marilena Chauí, vivemos “tranquilamente” em um mito de não violência no Brasil. Um mito que tem cinco mecanismos: 1) de exclusão (a sociedade brasileira não é violenta; a violência é causada por “eles” – vândalos, desordeiros, bandidos; não fazem parte do “nós”); 2) de distinção (a violência é acidental, algo passageiro); 3) jurídico (circunscrito na esfera da delinquência e da criminalidade); 4) sociológico (haveria momentos de violência devido às circunstâncias e se dariam em transições, em anomalias – algo que se espera que volte ao “normal”); 5) inversão do real (o que torna possível dissimular comportamentos, ideias e valores violentos; como se o machismo, por exemplo, fosse uma espécie de proteção das mulheres, etc.). Ou seja, a violência perpassa nossas vidas, ainda que naturalizemos aquele mito:

Em resumo, a violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural, isto é, de ausência de direitos. Mais do que isso a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega para o lugar efetivo de produção da violência, isto é, *a estrutura da sociedade brasileira*. Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o machismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são considerados formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e a violência aparece como um fato esporádico de superfície (CHAUI, 2017, p.41).

Assim, vivendo em um “mito”, a escola estaria “a salvo”. Ou seja, nos valemos daqueles mesmos mecanismos para mascararmos problemas que são próprios da nossa sociedade – como se questões em torno do racismo, machismo, intolerância religiosa, sexual etc. fossem momentos esporádicos dentro da escola e devesse ser tratado como tal: um caso isolado.

Diante desse quadro desfavorável em que nos encontramos, é preciso que entendamos sobre as redes de poder institucionalizadas nas escolas. Importa-nos refletir sobre as construções de mecanismos de poder que garantem e perpetuem as relações de gênero e sexualidade em que os corpos são subordinados e docilizados a fim da perpetuação de crenças construídas historicamente instituindo-se, diferenças e desigualdades.

Estudiosos e especialistas em educação associam a educação integral em sexualidade a vários resultados positivos na vida dos jovens, como o adiamento do início das relações sexuais e o aumento do uso de preservativos e contraceptivos; maior conhecimento sobre proteção contra violência sexual e de gênero; e atitudes positivas em relação a equidade e diversidade de gênero. Mas há ainda várias construções históricas a serem descobertas nas escolas. Por exemplo, as diferenças entre o corpo feminino e o corpo masculino foram transformadas em desigualdades através de um processo histórico e cultural obtendo como resultado a naturalização de vários estereótipos de feminilidade e masculinidade em nossa sociedade. Além das diferenças, a dicotomia entre feminilidade e masculinidade criam desigualdades em que se articulam noções

de hierarquia e poder. Assim, o gênero é também uma forma social de produzir posições de desigualdade entre pessoas, espaços, coisas e emoções.

Uma das formas de percebermos essas desigualdades de gênero, podemos encontrar nas diferenças salariais entre mulheres e homens; mas também na desigualdade racial, como nos salários de negros e negras etc. Trata-se de um problema que enraíza repressões, discriminações e violências, o que têm historicamente mobilizado movimentos reivindicatórios e disputas por igualdade.

Não pretendemos negar que, para combater as hierarquias de gênero, tenhamos que apagar as diferenças ou anular as nuances e diferenças existentes entre elas, mas que possamos garantir que tais variações não sejam usadas para estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças. Ora, se o contrário da palavra diferença é semelhança, e o contrário da palavra desigualdade é igualdade, por que não, através do nosso trabalho, enquanto professora e professor, dentro da atuação que nos compete, auxiliarmos na criação de uma sociedade em que diferença e igualdade caminhem juntas?

Como veremos, a escola opera na institucionalização das diferenças de gênero e sexualidade. Ela não só opera, mas contribui para a institucionalização das diferenças de gênero e sexualidade. Pretende-se fazer uma reflexão em como isso se dá, como ocorre esse processo de construção de mecanismos que Michel Foucault<sup>2</sup> denominou biopoder e biopolítica – um

---

<sup>2</sup> Michel Foucault foi filósofo, professor, psicólogo e escritor francês. Dono de um estilo literário único, Foucault revolucionou as estruturas filosóficas do século XX ao analisá-las por meio de uma nova ótica. Profundamente influenciado por Nietzsche, Marx e Freud, o filósofo contemporâneo também recebeu influências do filósofo e amigo Gilles Deleuze, da medicina e da psiquiatria. Podemos dividir o trabalho de Foucault em três partes distintas: uma produção que perdurou até a década de 1960, em que ele faz o que chamou de arqueologia das formações discursivas – que analisa os discursos e suas condições de possibilidade, a partir das condições internas aos saberes das ciências humanas, da literatura, da escrita e do pensamento em geral. Suas obras nesse período foram: *História da Loucura* (1966), *Nascimento da Clínica* (1963), *As Palavras e as Coisas* (1966) e a *Arqueologia do Saber* (1969) e outros escritos. Uma segunda fase, já nos anos 70, na qual o pensador preocupou-se com as formas de subjetivação e poder, tecendo análises filosóficas mediante o método genealógico. Genealogia do poder – propõe uma análise das condições de possibilidade externa aos saberes. Essas possibilidades externas seriam o que Foucault chamará de relações de poder, da qual os saberes fazem parte como elementos estratégicos de um dispositivo político. Ou seja, onde há saber, há também relações de poder. “A genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos” (MACHADO, 2006, p. 167). Assim, Machado situa *A Vontade de Saber* (1976/1988) no projeto genealógico foucaultiano por ser uma análise da constituição de saberes a respeito da sexualidade como discursos que, veiculando formas de poder, legitimam e produzem uma determinada forma de experiência do sexual. A última linha de investigação

poder capaz de controlar e gerir os corpos nas questões de gênero e sexualidade. Buscaremos compreender como esse controle está presente em redes de poder na escola.

Compreendemos aqui o gênero como a construção social da identidade do sujeito. Já o sexo como a biocategorização sexual dos indivíduos enquanto masculino ou feminino implicando em um desejo que seria naturalmente heterossexual. Isso pressuporia que existiria uma lei da natureza ou divina guiada pela biologia (cromossomos, hormônios, órgãos genitais etc,) que determinaria a psique e o desejo pelo sexo oposto. Suporia, assim, um binarismo linear que é a base da heteronormatividade ou do heterossexismo, ignorando a diversidade sexual e de gênero. Por fim, entendemos que a sexualidade teria seu local de reconhecimento no corpo biológico, relacionado com crenças, ideologias, imaginação – enfim, como um constructo histórico. Em outras palavras, segundo Elsa Dorlin (2020, p.32), “o conceito gênero é determinado pela sexualidade entendida como sistema político”.

Importante percebermos que as categorias de gênero e sexualidade já se encontram nas escolas e não sairão, mesmo que existam movimentos religiosos, políticos que buscam cerceá-los. Não reconhecer a existência da multiplicidade de tipos de pessoas, gêneros e sexualidades presentes no interior da escola, é negar uma questão que constitui toda pessoa de seu contexto político e pedagógico.

Portanto, para isso, buscaremos, nessa reflexão, analisar como são produzidas as diferenças de gênero e sexualidade, o que nos permitirá verificar como o poder se estabelece em relação às diferenças e desigualdades. Veremos que nas questões de gênero e sexualidade, esta não faz parte apenas de um aspecto pessoal, mas é também uma questão social e política. Essa articulação poderá nos possibilitar compreender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Somente compreendendo como se dá e se processa a institucionalização das diferenças de gênero e sexualidade na escola que poderemos, a nosso ver, estabelecer estratégias de resistência para interferir na descontinuidade dessas desigualdades pensadas por estratégias de intervenção nesta realidade violenta e excludente.

---

seria marcada por uma problematização ética do sujeito em que escreveu *O cuidado de si*, como o terceiro volume publicado da coletânea *História da Sexualidade*.

As teorias do filósofo Michel Foucault, sobre o biopoder e suas relações, a partir do livro *A Vontade de saber*, primeiro volume da trilogia *História da Sexualidade*, será utilizado com vistas a apresentar as análises feitas pelo estudioso acerca do respectivo tema, assim como utilizaremos dois de seus livros *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder*. Utilizaremos também, pesquisadoras e pesquisadores como Guacira Lopes Louro, Elsa Dorlin, Deborah Britzman, Jeffrey Weeks, Joan Scott, Judith Butler, Avthar Brah dentre outros e outras estudiosos e estudiosas pós-estruturalistas que têm problematizado a concepção de gênero e sexualidade, ora enfatizando as formas locais de resistência feminina, ora observado as perdas ou os custos dos homens em sua “superioridade” social. Ressaltam-se os movimentos gay e os movimentos de mulheres lésbicas bem com a Teoria Queer que trouxeram à luz como uma polarização linear não atende à complexidade social.

A leitura de Michel Foucault por estudiosas/os das relações de gênero trouxe contribuições para as discussões sobre as relações de poder. A “analítica de poder” que nos apresenta Foucault pode desorganizar as concepções convencionais em que há uma centralidade de um poder unilateral. Podemos pensar essa analítica sendo exercida em variadas direções, como uma “rede” que se expande e se constitui estrategicamente em toda a sociedade com efeitos vinculados às disposições, manobras, táticas, técnicas, funcionamentos próprios (FOUCAULT, 1987).

Para refletir sobre como a escola opera na institucionalização das diferenças de gênero e sexualidade, vamos seguir uma pesquisa interpretativa bibliográfica teórica em torno do tema, supondo um método hipotético-dedutivo. Como procedimento metodológico, utilizamos a estratégia dos estudos culturais, pois, como afirmam Nelson et al (2011, p. 7), “os Estudos Culturais apresentam uma promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos e se dirigir a muitas lutas no interior da cena atual”. Trata-se de uma bricolagem:

A metodologia dos Estudos Culturais (...) não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolagem*. Isto é, sua escolha da prática é

pragmática, estratégica, autorreflexiva. Em Birmingham, um objetivo central era “permitir que as pessoas entendessem o que estava se passando e, especialmente, fornecer formas de pensar, estratégias de sobrevivência e recursos de resistência”. A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto (NELSON et all, 2011, p. 9).

Nessa linha de pensamento, diferentes pesquisadoras e pesquisadores como Guacira Lopes Louro, vêm tomando como premissa a ideia de que o corpo e suas marcas só passam a existir na cultura. Os corpos e seus marcadores são classificados e hierarquizados no interior de um sistema de significação que lhes atribui diferentes posições de sujeito e ou identidades que se estabelecem como marcas de poder. Por isso a escolha metodológica: os Estudos Culturais nos permitirá examinar práticas culturais e as relações de poder materiais e simbólicas que permeiam e envolvem todos os seres humanos, o que vem possibilitar viabilizar e problematizar os modos e significação dos corpos, jeitos de ser, de falar, andar, de vestir, nas questões de gênero e sexualidade, ou seja, a produção das identidades, diferenças e desigualdades e a hierarquização de corpos e de identidades que lhes são intrínsecas.

O presente trabalho investigativo encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, à luz das teorias filosóficas de Michel Foucault, abordaremos considerações acerca das relações de poder, de dominação, sobre a vida dos sujeitos – sobre padrões de comportamento que não emergiram exclusivamente de um Estado opressor, mas a partir de dispositivos de poder criados pela própria sociedade: o biopoder. Destacaremos, das relações de poder, o dispositivo da sexualidade e a disciplina dos corpos como resultado de um sistema de dominação excludente que o utiliza como ferramenta de poder.

No segundo capítulo, analisaremos como são construídas as diferenças e como são compostas as identidades. Buscamos estabelecer as relações entre gênero, sexualidade e poder, o que nos permitirá verificar como o poder se estabelece na relação das diferenças e desigualdades. Veremos que os estudos feministas sempre se preocuparam com as relações de poder. Inicialmente tais estudos procuraram demonstrar situações de silenciamento,

submetimento e opressão das mulheres, o que foi indispensável para que as mesmas sempre negadas e secundarizadas, fossem visibilizadas histórica e linguisticamente. Tais denúncias também serviram para cristalizar uma vitimização feminina, ou em alguns momentos, sua culpa pela “sua condição social hierarquicamente subordinada” como firma Louro (2014).

No contexto desse referencial teórico fica extremamente problemático aceitar que um polo *tem* o poder – estavelmente - e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no *exercício do poder*, exercício que se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas (LOURO, 2014, p. 42-43).

Dentro desse raciocínio, uma polaridade fixa parece contraditória, levando-nos a buscar e observar o poder como “uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade”, em uma “batalha perpétua”.

Procuraremos demonstrar como a sexualidade envolve processos culturais e plurais em que definimos o que é ou não natural. Veremos que produzimos e transformamos a natureza e a biologia, tornando-as históricas. Com isso, os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros no corpo é feita sempre no contexto de uma determinada cultura com suas marcas. Assim, as identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais, moldadas pelas redes de poder de uma sociedade e mudam constantemente.

Por fim, tentaremos desvendar como se dá, na escola, a institucionalização das diferenças de gênero e sexualidade: como se processa a produção escolar das diferenças, seja através da escolarização dos corpos e das mentes, seja através do sexismo e da homofobia na prática educativa.

Problematizar amplamente os mecanismos em que a escola continua imprimindo uma forma de marca distintiva sobre os sujeitos através de múltiplos e discretos mecanismos em que disciplina corpos e mentes nos possibilitará conhecermos como engendra as forças de reprodução das diferenças e desigualdades nas questões de gênero e sexualidade. Com isso, pensamos que possamos tentar combatê-las na escola – esse espaço historicamente construído pode, a nosso ver, ser intervindo.

Evidentemente, entendemos que a escola não tem o poder nem a responsabilidade de explicar, nem determinar, as identidades sociais, mas é preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições têm “efeitos de verdade”. Efeitos, aliás, que constituem parte significativa das histórias pessoais em que os corpos dos indivíduos são marcados nesse processo; esses corpos se evidenciam como corpos dóceis se naturalizadas as referências normativas que tem como guia o padrão heterossexual.

Entender, portanto, não significa uma postura reducionista ou ingênua de que a escola sozinha possa transformar toda a sociedade ou eliminar as relações de poder existentes, pois a escola é apenas uma das instituições disciplinadoras e reprodutora dos efeitos do poder que agem na sociedade com mecanismos de controle e punição. Ao buscar entender a escola como espaço permeado por relações, aqui em especial, por relações de poder, buscamos estratégias de resistência em que possamos compreender como ela vem se transformando também no que diz respeito a gênero e sexualidade. Portanto, entre o embate de pertencimentos religiosos, posições reacionárias, posições progressistas e concepções díspares acerca da função social da escola, convém a nós professoras e professores formar sujeitos cidadãos que possam reconhecer e legitimar a multiplicidade de formas de ser, existir, pensar e viver sua sexualidade e as relações de gênero como dimensões importantes na constituição de sujeitos.

Assim, ao refletir e questionar o que parece óbvio, o resistir, seria,

Adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (LOURO, 2014, p. 90).

## 1 Sexualidade e poder: controle e gestão dos corpos

A sexualidade tem uma história e está em constante transformação. A sexualidade, além de ser uma preocupação individual, é uma questão claramente crítica e política que envolveram e envolvem preocupações de especialistas de diversas áreas, especialmente da medicina e de profissionais e reformadores morais. O tema obteve sua própria disciplina no final do século XIX: a sexologia com base na psicologia, a biologia e a antropologia, bem como

a história e a sociologia. Tal disciplina teve uma enorme influência no estabelecimento de termos do debate sobre o comportamento sexual. Desde então, a sexologia tem sido um elemento importante no modo como pensamos o corpo e a sexualidade.

Richard von Krafft-Ebing, sexólogo pioneiro do final do século XIX, no seu famoso estudo *Psychopathia sexualis*, descreveu o sexo como um instinto natural que possui força e energia absolutamente avassaladoras e que exige satisfação. Essa ênfase no sexo com instinto expressaria necessidades fundamentais do sexo. O sexo é visto nessa concepção como uma energia que envolve o corpo de maneira arrebatadora, incessante e urgente. Isso se dá no contexto da preocupação pós-darwiniana em explicar os fenômenos humanos em forças internas, biológicas. Krafft-Ebing afirma que poucas pessoas estão de fato conscientes da influência exercida pela vida sexual sobre o sentimento, o pensamento e a ação do homem nas suas relações sociais com os outros. Assim, Weeks (2003) considera que, “em parte, devido aos sexólogos, a sexualidade encontra-se, de fato, no centro de nossa existência”. Por isso, falamos todo o tempo sobre instinto ou impulso do sexo como uma coisa natural. Mas será isso mesmo?

Existe uma vasta literatura em que se vê a sexualidade como uma construção histórica e que tem base nas possibilidades do corpo: “O sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas. Isso tem profundas implicações para a nossa compreensão do corpo, do sexo e da sexualidade” (WEEKS, 2003, p.40).

Foucault (1988, p. 139) apresenta um conceito de sexualidade como sendo um conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos,

nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa. Assim, ela não é marca ou símbolo, é objeto alvo. O que ocorre na difusão desse dispositivo é que o elemento repressor vai gerar uma separação de classes. Assim, em um determinado momento da história, o sexo deixou de ser apenas biológico para ser cultural, por isso diferentes culturas têm suas normas referentes à questão sexual e, conseqüentemente, um conjunto de regras e normas de restrições. Dentro deste ponto de vista, não existe convivência humana sem repressão. Veremos com Michel Foucault a ideia de uma hipótese repressiva quando se refere à difusão do dispositivo da sexualidade em que a diferenciação social não se afirmará pela qualidade sexual do corpo, mas pela intensidade de sua repressão (FOUCAULT, 1988, p. 141).

Com Foucault, veremos também como surge uma nova organização sobre a vida que podemos chamar de biopoder em que o poder age sobre a vida e o corpo. O presente capítulo tem como objetivo compreender os conceitos de biopolítica e biopoder à luz das teorias filosóficas de Foucault. Abordaremos considerações acerca das relações de poder, de dominação sobre a vida dos sujeitos – sobre os padrões de comportamento que não emergiram exclusivamente de um Estado opressor, mas a partir de dispositivos de poder criados pela própria sociedade. Tentaremos compreender a biopolítica como um conjunto complexo de tecnologias de saber-poder cujo alvo é a vida dos homens enquanto dado biológico passível de uma governamentalidade; um poder que se exerce sobre os indivíduos não apenas para se produzir efeitos de utilidade e docilidade, mas também de normalização e controle. Destacaremos, das relações de poder, o dispositivo da sexualidade e a disciplina dos corpos como resultado de um sistema de dominação excludente que o utiliza como ferramenta de poder.

### **1.1 O biopoder em Foucault: o sexo no jogo político e a regulação da população – o dispositivo da sexualidade**

A compreensão sobre o dispositivo de sexualidade é crucial para que possamos entender as relações de poder existentes na sociedade; aqui, mais

especificamente, na escola. Para tanto, iniciamos a análise utilizando em nossas reflexões as teorias do filósofo Michel Foucault, precisamente no livro *História da Sexualidade – Volume I A vontade de saber*<sup>3</sup> em seu capítulo intitulado *Direito de morte e poder sobre a vida*.

Reportaremos brevemente às transformações do período clássico em que Foucault aponta que o direito de vida e morte da maneira como é formulado pelos teóricos clássicos é uma fórmula “bem atenuada” desse tipo de poder. “O poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la” (FOUCAULT, 1988, p. 128).

Segundo Foucault, por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano<sup>4</sup> fora o direito de vida e morte, originária da velha *patria potestas* romano. Tal poder era concedida ao pai de família: o poder sobre a vida de seus filhos, de sua mulher e de seus escravos. A vida desses poderia ser retirada já que fora o pai que a havia “dado” e “o soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir” (FOUCAULT, 1988, p.128). Tem, portanto, direito de *causar* a morte, ou *deixar* viver.

---

<sup>3</sup> “A sexualidade é peça essencial das estratégias de controle dos indivíduos e populações [...]. *História da Sexualidade: A vontade de Saber* integra o grande projeto de uma arqueologia dos saberes sobre o homem a uma genealogia dos poderes que vê a sociedade contemporânea como uma sociedade de controle. Nesse sentido, este livro é essencial para a compreensão de como o método genealógico de Foucault relaciona poder e saber em sua análise dos mecanismos de controle e sujeição” (MACHADO in FOUCAULT, 2015).

<sup>4</sup> O poder soberano ao qual Foucault faz referência em *A vontade de saber* diz respeito ao exercício do poder típico do dispositivo de aliança que é o modelo anterior ao dispositivo de sexualidade na genealogia proposta por ele. Segundo o dispositivo de aliança, que trata das relações de parentescos e transmissão de bens, o poder se aplica essencialmente de modo unilateral, por via exclusiva da autoridade, utilizando as relações familiares como fonte da qual emana tal poder. Assim, o poder soberano garantiria a manutenção daqueles que já se encontram nas instâncias de controle, consolidando a dualidade social entre opressores e oprimidos. Para Foucault, o dispositivo de aliança não desaparece com o surgimento do dispositivo de sexualidade, o primeiro é realocado no interior do segundo, alimentando-o em suas formas modernas de controle. Mas a diferença reside exatamente no modo como lidam com o poder, na forma de seu exercício e na maneira de compreendê-lo. Se no dispositivo de aliança o que é central é o poder jurídico-repressor e seu sistema de regras preservando a família como lugar, por excelência, de exercício do poder soberano, no dispositivo de sexualidade o que está em jogo é a dimensão produtiva do poder e seu caráter polímorfo presente nas relações sociais como um todo.

A partir da época clássica haverá um deslocamento surgindo um novo objetivo: gerir a vida. O “*fazer viver ou deixar morrer*” ou o “confisco” da vida se torna apenas uma forma secundária juntamente com outras de função de incitação, reforço, controle, vigilância e organização das forças que objetivava mais a sua produção do que a diminuição e destruição. Em outras palavras, tudo que antes se fazia em nome de um, no caso, o soberano, passa a ser feito em nome de uma população. Os mecanismos que se criam a partir daí e as guerras que se travam, cada vez mais sangrentas, tem com o objetivo gerir a vida em nome da vida da população.

Mas esse formidável poder de morte (...) apresenta-se agora como complemento de um poder que se exerce, positivamente sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto (FOUCAULT, 1988, p.129).

Foi a partir do século XVII que esse poder sobre a vida ganha duas formas concretas; trata-se de dois polos interligados que desenvolvem a organização do poder sobre a vida: “a disciplina do corpo e as regulações da população” (FOUCAULT, 1988, p. 131).

As disciplinas são caracterizadas no corpo como máquina, em seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na violência de suas forças; ao mesmo tempo, no crescimento de sua utilidade e docilidade e sua integração em sistemas de controles sempre eficazes e econômicos. Vê-se um poder que é assegurado por procedimentos da anátomo-política do corpo humano, ou seja, dos dispositivos disciplinares que se encarregariam de extrair do corpo humano sua força produtiva por meio do controle do tempo e do espaço no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica, o exército e a prisão.

O outro polo, formado por volta de meados do século XVIII, encontra seu lócus,

No corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população* (FOUCAULT, 1988, p.131).

Esta organização de poder com duas faces sobre a vida, anatômica e biológica, já não está inserida no direito de *causar* a morte, mas na “administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 1988, p.131). Surge, assim, conforme Foucault, a era de um “biopoder”.

Do lado da disciplina as instituições como o exército ou a escola; as reflexões sobre a tática, a aprendizagem, a educação e sobre a ordem da sociedade. (...) Do lado das regulações de população a demografia, a estimativa da relação entre recursos e habitantes, a tabulação das riquezas e de sua circulação, das vidas com sua duração provável (FOUCAULT, 1988, p. 132).

Com essas duas faces, segundo Foucault, abre-se a era do biopoder ainda que apareçam separadas no século XVIII. O corpo entra em pauta para que, através de sua “docilidade”, seja moldável, analisável, manipulável – se torne obediente.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essa mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 1984, p. 127)

Ao lado dessa disciplina, vemos mecanismos de regulação referentes à população e demografia, em que se encontra a estimativa da relação entre recursos e habitantes, o cálculo das riquezas e de sua circulação, das vidas e de sua duração.

Para que houvesse a coordenação dessas duas esferas de poder, para criar sua teoria geral através de um conjunto de estratégias e se consolidar a grande tecnologia do poder do século XIX, foi necessária

A filosofia dos “ideólogos” como teoria, ideia, signo, da gênese individual das sensações e também da composição social dos interesses, a Ideologia como doutrina da aprendizagem, mas também do contrato e da formação regulada do corpo social constitui, sem dúvida, o discurso abstrato em que se procurou coordenar as duas técnicas de poder para elaborar sua teoria geral (FOUCAULT, 1988, p.132).

Para Foucault, essa coordenação/articulação na forma de discurso se daria “na forma de agenciamentos concretos que constituirão a grande

tecnologia do poder no século XIX: o dispositivo de sexualidade será um deles, e dos mais importantes” (FOUCAULT, 1988, p. 132). Assim, a sexualidade se tornou indispensável para o controle dos corpos, tanto no aparelho de produção, quanto por meio de formas de assujeitamento, buscando ampliar sua utilidade e docilidade. As instituições diversas, como a família, a escola, o exército, a medicina, ou a administração das coletividades, seriam o corpo social que garantiriam a manutenção dessas relações de produção.

A este biopoder, o dispositivo da sexualidade, elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, tornou possível e necessário todo um desenvolvimento dos aparelhos de Estado cujos mecanismos se submeteram ao funcionamento no nível dos processos econômicos tendo em vista tudo que se refere ao seu andamento, aos seus fatores de segregação da sociedade e na garantia das relações de dominação e hegemonia, assim como na relação entre acúmulo de homens e de capital. O biopoder agiria no uso e na manutenção de indivíduos, no investimento e na gestão sobre os corpos vivos e na distribuição de suas forças para o desenvolvimento de toda uma série de processos políticos e econômicos.

Segundo Foucault, a entrada da vida na história, entendida como a introdução dos fenômenos próprios a ela numa ordem de saber e de poder (no terreno das técnicas políticas), fez com que a sociedade ocidental gradativamente aprendesse o que é ser uma “espécie viva num mundo vivo”: ter condições de vida, saúde, em um espaço em que elas podem ser administradas e (re)produzidas. Com esse relativo “domínio” sobre a vida, “afastava algumas iminências de morte”.

Com esse reflexo do biológico no político, o fato de viver estaria, portanto, no campo do saber e da intervenção do poder:

Este (o poder) não estará mais somente a voltas com sujeitos de direito sobre os quais o último acesso é a morte, porém como seres vivos, e o império que poderá exercer sobre eles deverá situar-se no nível da própria vida; é o fato do poder encarregar-se da vida, mais do que a ameaça da morte, que lhe dá acesso ao corpo (FOUCAULT, 1988, p. 134).

A biopolítica, esse poder sobre a vida, centrou-se no coletivo. Incidia no controle da proliferação, dos nascimentos, da mortalidade, do nível de saúde,

da duração da vida, da longevidade. “Biopolítica foi o termo forjado por Foucault para designar uma das modalidades de exercício de poder sobre a vida, sobre a população enquanto massa global afetada por processos de conjunto (PÉLBART, 2002, sp)”. Assim, tais processos de poder-saber, são assumidos mediante uma série de intervenções e controles reguladores, e faz com que ao mesmo tempo em que a vida é integrada às técnicas que a dominem e a gerem, escape continuamente.

Contudo, essas transformações tiveram consequências consideráveis. É no contexto desse poder que mudamos nossa concepção de homem: “O homem, por milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão” (FOUCAULT, 1988 p. 134). Enquanto questão, ela é gerida por uma proliferação de tecnologias políticas que investirão sobre o corpo, a saúde, a moradia, as condições de vida e o espaço de existência, o que exigirá mecanismos contínuos, reguladores e corretivos.

Foucault discorre ao menos sobre duas consequências desse biopoder e suas transformações. Uma delas, no discurso científico: se produziu uma ruptura entre a problemática da vida e do homem com sua especificidade de ser vivo. Nesse novo tipo de relação, a vida é situada fora da história; de um lado, as imediações biológicas; de outro, a historicidade humana com suas técnicas de saber e de poder. Lida-se com a vida humana e não mais com um ser histórico.

Para seu desenvolvimento, o biopoder necessitará, com seus mecanismos, distribuir os viventes em “um domínio de valor e utilidade”. Para isso, é necessário qualificar, medir, avaliar, hierarquizar e operar as distribuições em torno da norma. Essa é uma segunda consequência: a importância crescente da norma atrelada ao sistema jurídico da lei. Para Foucault, a lei não se apaga no jurídico, uma vez que a lei funciona como norma integrando a instituição judiciária num contínuo de aparelhos médicos, administrativos e outros. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 1988, p. 135).

Por conseguinte, a sexualidade se tornou, segundo Foucault, um campo de importância estratégica capital. Por um lado, como poder centrado na vida, visa-se o comportamento corporal que depende de um controle disciplinar,

individual em forma de uma vigilância permanente. Como a sexualidade se encontra entre o indivíduo e a população, incidem sobre a última por mecanismos disciplinares e reguladores. O resultado será uma sociedade normalizadora; uma sociedade que tem uma norma que é o resultado histórico da tecnologia de poder centrada na vida; ela é o elemento que irá circular entre a disciplina e a regulamentação, entre o corpo e a população. Entretanto, centrada na vida enquanto objeto político, *vê-se que ela resiste*; ela se torna um objeto real de luta; ela se volta contra o sistema que tentava controlá-la. Muito mais que o direito, a vida torna-se objeto de lutas políticas.

Abrangendo essa centralidade como estratégia de poder, o dispositivo da sexualidade se articula tanto em mecanismos disciplinares como biopolíticos. Ele age diretamente no corpo dos indivíduos, já que serve de ponto de penetração de diversas práticas de controle, o que possibilita a fabricação de indivíduos adequados tanto aos novos aparelhos de produção quanto ao propósito de garantir o aumento da força do Estado. É, portanto, uma das tecnologias mais importantes do biopoder, ponto em que se articula diversas estratégias de poder cujo objeto é o corpo dos indivíduos, que visam obter efeitos de controle no nível da população.

Segundo Foucault, a importância do sexo como foco da disputa política, é o ponto de articulação do disciplinar e do regulamentador, do corpo e da população, ou seja, se encontra na junção entre os dois eixos: as disciplinas do corpo e a regulação das populações. As disciplinas do corpo atuam no individual através do adestramento, da intensificação e distribuição de forças, do ajuste e economia de energias. À regulação das populações, incorpora-se as vigilâncias, os controles, as ordenações espaciais, os exames médicos e psicológicos. Duas frentes: um micropoder sobre o corpo e, ao mesmo tempo, medidas sólidas, cálculos estatísticos e intervenções que atuam sobre todo o corpo social ou grupos sociais. Há no sexo algo que entrecruza problemáticas:

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e princípio das regulações. É por isso que, no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da

individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que torna possível constituí-la (FOUCAULT, 1988, p. 137).

O sexo torna-se objeto de operações políticas e intervenções econômicas (procriação ou freio à procriação), de toda uma série ideológica de campanhas de moralização e responsabilização, servindo como uma espécie de termômetro da sociedade que indica seu nível de força, sua energia política, seu vigor biológico.

Cria-se estratégias diferentes e variadas para se atingir esses objetivos, com o intuito de disciplinar os corpos e regular as populações. Dentro dessa tecnologia do sexo a sexualidade seria um ponto de passagem das relações de poder com grande instrumentalidade e utilização – um ponto de apoio e de articulação para as mais diversas estratégias.

Tais investimentos das operações políticas, observa Foucault, revelou tanto seu dinamismo político, quanto sua potência biológica, engendradas através de quatro linhas nas quais a política do sexo se desenrolou. Cada uma dessas seria uma forma de constituir as técnicas disciplinares com procedimentos reguladores: “As duas primeiras se apoiaram em exigências de regulação – sobre toda uma temática da espécie, da descendência e da saúde coletiva – para obter efeitos da disciplina” (FOUCAULT, 1988, p.137); as duas últimas, assentavam-se na imposição de disciplinas e domesticação individuais. A saber, *Sexualização da criança*: campanha pela saúde da raça e sexualidade precoce apresentada como ameaça que poderia comprometer a saúde futura dos adultos e, conseqüentemente, a sociedade e de toda a espécie; *Histerização das mulheres*: medicalização de seus corpos e do seu sexo visto que dependia disso a saúde dos filhos, além da solidez da família e a salvação da sociedade;

*Controle de natalidade, a exemplo do casal malthusiano*: formas de controle ou de incentivo à procriação; *Psiquiatrização das perversões*: natureza reguladora, adestramento individual. Nesse trajeto que vem desde o sacramento da confissão, promovido pela instituição religiosa, até o discurso científico, o sexo tornou-se sexualidade. É nesse contexto, que Foucault situa historicamente a psicanálise e nomeia seu papel singular no interior desse dispositivo.

Na verdade, o dispositivo da sexualidade se constituiu através das mais diversas estratégias de poder a partir do século XIX. Existe mais do que corpos,

órgãos, funções, sistemas anátomo-fisiológicos, sensações, prazeres; existe algo com propriedades intrínsecas e com leis próprias: o “sexo”.

É o dispositivo de sexualidade que, em suas diferentes estratégias, instaura a ideia “do sexo”; e o faz aparecer, sob as quatro grandes formas – da histeria, do onanismo, do fetichismo e do coito interrompido – como sendo submetido ao jogo do todo e da parte, do princípio e da falta, da ausência e da presença, do excesso e da deficiência, da função e do instinto, da finalidade e do sentido, do real e do prazer. Assim, formou-se pouco a pouco a armação de uma teoria geral do sexo. (FOUCAULT, 1988, p.144).

Na histerização, o sexo define-se como algo comum para homens e mulheres; o homem é considerado “completo”; a mulher, é faltante; a este corpo de mulher cabe a reprodução. Nesse viés, a interpretação da histeria seria dada como jogo do sexo: enquanto “um” e “outro”, princípio e falta.

O sexo estaria presente na sexualidade da infância pela anatomia e ausente do ponto de vista da fisiologia. Presente quanto à atividade; e deficiente quanto à finalidade reprodutora; ou ainda, conforme o filósofo, atual em suas manifestações e escondido em seus efeitos que aparecerão mais tarde em sua gravidade patológica. A masturbação, com os efeitos atribuídos a ela, como a suposição de que a precocidade sexual provocaria a esterilidade, impotência, frigidez, dentre outros, revelaria um jogo de presença e de ausência, do manifesto e do oculto.

Já na psiquiatrização das perversões, o sexo refere-se às funções biológicas e a um aparelho anátomo-fisiológico que lhe dá finalidade. Enfim, o “sexo” se definiria por um entrecruzamento de função e instinto, de finalidade e significação, que através de seu desenvolvimento e de acordo com os objetos a que se pode vincular, pode manifestar uma perversão. No caso do fetichismo, serviu de fio condutor à análise de todos os outros desvios, trazendo à tona a fixação do instinto em um objeto fetiche e a sua inadequação biológica.

Quanto à socialização das condutas procriadoras, o controle da natalidade com o “coitus interruptus”, tido como uma lei da realidade e de economia do prazer, é uma célebre “fraude”, pois a “instância do real obriga a pôr termo ao prazer e em que o prazer ainda consegue se manifestar, apesar da economia prescrita pelo real” (FOUCAULT, 1988, p.144).

Pode-se perceber que tais estratégias, exercendo certo número de funções no dispositivo de sexualidade, foram importantes levando a pensarmos noção de sexo sob três funções: agrupar, reverter e como elemento imaginário.

Em primeiro lugar, a noção de “sexo” permitiu agrupar, de acordo com elementos artificiais ou fictícios, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres. Isso fez o sexo funcionar como significante único e com significado universal. Sua presença unitária marca o contato entre um saber sobre a sexualidade humana e as ciências biológicas da reprodução. Com isso, ganha uma garantia quase científica em que certos conteúdos da biologia e da fisiologia servem de princípio de normalidade à sexualidade humana.

Em segundo, garantiu uma reversão essencial que permite evitar o que constitui o “poder” do poder, nos limitando a pensá-lo apenas como lei e interdição. A noção de sexo, inverte a relação entre o poder e a sexualidade ancorando-a em uma instância singular e irreduzível que o poder tenta sujeitar:

O sexo essa instância que nos parece dominar-nos, esse segredo que nos parece subjacente a tudo o que somos, esse ponto que nos fascina pelo poder que se manifesta e pelo sentido que oculta, ao qual pedimos para revelar o que somos e liberar-nos o que nos define (...) O sexo é o elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente mais interior, num dispositivo de sexualidade que o poder organiza em suas captações dos corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres (FOUCAULT, 1988, p. 145).

Por fim, o sexo como ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade. Segundo Foucault, ele exerce outra função que perpassa e sustenta as primeiras: teria um papel mais prático do que teórico; um papel que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade (é ao mesmo tempo oculto e princípio produtor de sentido), à totalidade do corpo (o corpo é a parte real e ameaçada e constitui simbolicamente o todo) e à sua identidade (associa a força da pulsão à especificidade de uma história). Afirma Foucault:

(...) chegamos ao ponto de procurar nossa inteligibilidade naquilo que foi durante tantos séculos, considerado como loucura; a plenitude de nosso corpo naquilo que durante muito tempo, foi um estigma e como ferida neste corpo; nossa

identidade, naquilo que se percebia como obscuro impulso sem nome (FOUCAULT, 1988, p. 146).

Nesse sentido, o sexo tornou-se importante, temido, buscado, “mais importante do que nossa alma, (...) do que nossa vida; (...) os enigmas do mundo nos pareceram tão leves comparados a esse segredo, minúsculo em cada um de nós, mas cuja densidade o torna mais grave do que todos” (FOUCAULT, 1988, p. 146).

O ponto fictício do sexo, o elemento imaginário, marcado pelo dispositivo da sexualidade, ocasionou o surgimento do desejo do sexo – um dos princípios internos de funcionamento mais essenciais. A desejabilidade do sexo é o que nos leva a conhecê-lo, a querer descobrir sua lei e seu poder. É o que nos leva a acreditar que afirmamos contra todo o poder os direitos de nosso sexo quando, de fato, ela nos vincula ao dispositivo de sexualidade que o fez surgir.

Quanto ao sexo, e se estamos vinculados ao dispositivo da sexualidade e o desejo nos leva a conhecê-lo, Segundo Vladimir Safatle, no curso ministrado na Universidade de São Paulo denominado *Falar de sexo, clínica, política, estética*, e perceber, principalmente no momento atual, que o falar sobre sexo é importante, pois seria impossível não lembrar que um dos eixos fundamentais do poder é a tentativa de controlar as formas de falar de sexo. Frente ao colocado, acrescenta que,

(...) poder é mobilização de libido, é constituição de adesão a partir de processos de identificação. Embora use continuamente a força e a violência, nenhum poder se sustenta apenas sob a força e violência. Ele se sustenta a partir do desejo. Ele precisa do desejo para impulsionar os processos de reprodução material da vida social. Nossa servidão é libidinalmente construída e investida (SAFATLE, 2021, p. s/p).

Segundo Safatle, não há projeto autoritário que não tenha, como espaço fundamental de sua expressão, a regulação dos corpos, de seus regimes de visibilidade, a definição das formas de aliança, os circuitos de afetos e desejos. Sexo sempre foi, e sempre será uma das questões centrais da vida social e da esfera do político. Para ele o falar de sexo, não seria apenas constituir socialmente objetos de desejo, mas principalmente, falar das instituições, de hierarquias, de normas sociais, de sujeições.

Foucault nos mostra que o sexo situado e figurado na história real, enquanto uma ideia confusa, ilusória, que se constitui enquanto especulativo, possibilitou um dispositivo de sexualidade que se encontra impresso na dependência histórica da sexualidade. Ao mesmo tempo, Foucault nos alerta de que não é através do sexo-desejo que se pode pensar em um “contra-ataque”, um ponto de apoio para podermos resistir ao poder, mas sim os corpos e os prazeres. É esse ponto que nos proporciona refletir se seguirmos Safatle:

Tenhamos isso em mente quando nos perguntarmos porque, nesse momento, talvez uma das melhores coisas que a universidade pode fazer é falar de sexo, porque nesse momento, uma das mais importantes formas de luta passe, exatamente, por falar de sexo. Mas falar de uma forma bastante específica, na esperança de que exista ao menos uma forma de falar que faça do sexual um motor de emancipação social (SAFATLE, 2021, p. s.p).

Falar de sexo, conforme Safatle, poderá se transformar em um mecanismo que possa nos levar a repensar o desconhecimento e os preconceitos existentes sobre a sexualidade – ponto necessário, a nosso ver, para que haja uma possível emancipação social.

Portanto, nesta sociedade do “sexo”, ou seria mais razoável dizer, “de sexualidade”, os mecanismos de poder se direcionam ao corpo e à vida. Nas palavras de Foucault (1988, p. 138): “De um modo geral, na junção entre o ‘corpo’ e a ‘população’, o sexo tornou-se o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida, mais do que da ameaça de morte”. Isto é, o sexo é o instrumento que permite aos aparelhos de poder articular o corpo vivo do homem às técnicas minuciosas de controle, treinamento, vigilância, de individualização, postas pela norma disciplinar para o adestramento, a intensificação e a distribuição de forças individuais, submetidas a mecanismos de regulação dos processos característicos da vida individual e coletiva e, assim, dar conta da gestão da espécie humana inscrita sob a forma de uma população. Em outras palavras, a sexualidade, enquanto mecanismo de dispositivo histórico, é o que dá aos mecanismos de poder o acesso ao corpo dos indivíduos com o objetivo de produzir efeitos a serem percebidos no nível da população.

Com efeito, essa tomada da sexualidade também representa uma transformação que quebra com outro conhecido símbolo do poder soberano: o sangue. Segundo Foucault, o sangue constituía um elemento importante nos mecanismos de poder, em suas expressões e seus rituais. Em uma sociedade em que predominavam as táticas de aliança (forma política do soberano), a distinção de ordens e castas, o valor das linhagens, em uma sociedade em que a fome, epidemias e violências tornavam a morte iminente, o sangue apresentava-se como essencial. Sua importância se encontra tanto no seu papel instrumental (poder derramá-lo ou não), em sua função na ordem dos símbolos (o tipo de sangue, ser do mesmo sangue, a coragem de arriscar o próprio sangue), quanto na sua fragilidade (fácil de derramar, a possibilidade de extinção, pronto a se misturar, a possibilidade de se corromper).

Toda esta mística que Foucault denomina de sociedade do sangue, esse poder das honras de guerra e do temor da fome, das glórias da morte – tudo isso passa pela função simbólica do sangue. Mas o que temos com o biopoder, segundo Foucault, é a sociedade do “sexo”, a sociedade “de sexualidade”, em que os dispositivos de poder ordenam o corpo, a vida e seus fenômenos; ordena o que a faz continuar, a tudo que lhe diz respeito, ao que a reforça, vigora, lhe capacita a dominar, ou sua disposição para ser aplicada. Assim,

Saúde, progenera, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala da sexualidade e para a sexualidade; quanto a esta, não é marca ou símbolo, é objeto e alvo. O que determina sua importância não é tanto sua raridade ou precariedade quanto sua insistência, sua presença insidiosa, o fato de ser, em toda a parte, provocada e temida. O poder a esboça, suscita-a e dela se serve (...) ela é um *efeito com valor de sentido* (FOUCAULT, 1988, p.138).

Essa nova forma de poder irá suscitar e esboçar a sexualidade com uma função produtiva, numa eterna retomada de controle para que este não escape. Com isso, Foucault não pretende afirmar que essa substituição do sangue pelo sexo seja resumida a essas transformações que delimitam o limiar da nossa modernidade, mas tenta encontrar as razões pelas quais a sexualidade não foi reprimida, mas constantemente provocada. Com efeito,

Foram os novos procedimentos do poder, elaborados durante a época clássica e postos em ação no século XIX, que fizeram

passar nossas sociedades de uma *simbólica* o *do sangue* para uma *analítica da sociedade* (FOUCAULT, 1988, p.139).

A analítica da sexualidade, segundo Foucault, faz perceber que o sangue está “do lado da lei, da morte, da transgressão, do simbólico e da soberania”. A sexualidade estaria ao “lado da norma, do saber, do sentido, das disciplinas e das regulamentações”; ou seja, uma sociedade de normalização. Uma mudança da simbólica do sangue e do dispositivo de aliança, à sociedade do sexo e do dispositivo de sexualidade.

Há ainda que se destacar o que Cristóforo e Manzi (2015) apontam nesse arranjo político da vida, neste biopoder, enquanto uma prática disciplinar que torna possível *gerir* a sexualidade, tal como um setor da administração pública em que há certa forma de determinar o discurso e o desejo do sujeito. Tal prática seria um poder horizontal que não tem centro de difusão, sem qualquer figura soberana para que o mesmo se difunda. “Um tipo de poder que *gere as identificações dos sujeitos* e que os faz assumir uma normatividade tácita, que regula seu desejo”.

Depreende-se assim que, segundo os pesquisadores, ter uma sexualidade significa ter um modo de autodeterminação de si enquanto um dispositivo de reconhecimento no qual se é capaz de dar nome à sua própria sexualidade – como se a experiência que o sujeito faz de si mesmo, enquanto um sujeito determinado, fosse um dispositivo de autodeterminação de subjetivação de sua sexualidade, “[...] um arranjo político da vida que é constituído, não numa submissão de outrem, mas na afirmação de si” (FOUCAULT *apud* CRISTÓFARO; MANZI, 2015, p. 35).

## **1.2 A teoria geral do sexo: o corpo como ferramenta de poder**

Foucault salienta que, apesar da analítica da sexualidade e da simbólica do sexo pertencerem, pelo menos à primeira vista, à duas esferas distintas, estas não acontecem sem sobreposições e interações. De diversas formas a preocupação com o sangue e a lei é motivo de obsessão no governo da sexualidade.

Por exemplo, o uso da temática do sangue a partir da segunda metade do século XIX, através do dispositivo da sexualidade, faz surgir um racismo

ligado ao sangue. Havendo toda uma política de povoamento, de família, de casamento, de educação e toda uma diversidade de intervenções contínuas nos corpos, nas condutas, na saúde, etc., esta será justificada através da ideia de cor/raça, por uma preocupação simbólica de proteger a pureza do sangue.

Acrescenta-se a isso que, na outra ponta, mas no mesmo período, fim do século XIX, tem-se um esforço teórico para reinserir a temática da sexualidade no âmbito da lei e da soberania. Podemos ver isso através da psicanálise, por ela ter duvidado do que poderia ser produtivo nestes mecanismos de poder que objetivavam controlar e conduzir todas as questões relacionadas à sexualidade. A psicanálise para Foucault, desempenha vários papéis simultâneos no dispositivo da sexualidade: fixa a sexualidade sobre o sistema de aliança; coloca-se em posição adversa em relação à teoria da degenerescência; funciona como elemento diferenciador na tecnologia geral do sexo. Assim, inicialmente, a psicanálise coloca em questão as relações familiares quando coloca em prática sua análise sobre a sexualidade confessada; mais para frente, resgata de dentro da própria sexualidade a família como chave de sua inteligibilidade e como aquilo que possibilita a sua formação. Com isso, a psicanálise garante que o dispositivo de sexualidade se mantenha fixo sobre o dispositivo de aliança, pois no fundo da sexualidade de cada indivíduo podem ser encontradas as relações familiares. Assim, dá reforço ao dispositivo de aliança, o que mantém a família em um lugar privilegiado nesses dois dispositivos sobrepostos.

Para Foucault, os esforços de Freud visavam pensar a lei como princípio – a interdição advinda da morte do Pai-Soberano – um Pai que só pode existir de forma mística, jamais enquanto uma figura concreta. A sexualidade, entre muitas coisas, designaria uma série de atividades presentes desde a infância, que proporciona um prazer irreduzível à satisfação de atividades fisiológicas. Freud atribui um caráter sexual a manifestações que tradicionalmente estariam fora desse campo, como a relação com o outro, a formação de laços, de grupos, os acontecimentos culturais, a atividade intelectual.

A própria sexualidade é o que movimenta o psiquismo através do desejo e da energia sexual que investe as representações (libido). Assim, a sexualidade não diz respeito apenas a excitações corporais, mas faz parte do funcionamento do aparato psíquico e das relações sociais. Foucault vê nisso

um dispositivo de sexualidade que produz efeitos “nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais” (FOUCAULT, 1988, p.139). Mas isso não nega que o corpo é dotado de intensidades onde circulam afetos. A pulsão sexual, inclusive, vai tanto ao encontro quanto de encontro com o que seria considerado uma função orgânica vital, pervertendo-a muitas vezes.

No que diz respeito à relação entre sexualidade e interdição, para Freud, a busca de prazer é confrontada com as exigências da realidade, configurando uma barreira ao desejo incestuoso. Há uma relação entre desejo e interdição que foi apontado por Foucault como hipótese repressiva. A crítica de Foucault à hipótese repressiva reside na localização do poder em termos jurídicos, como uma lei que barra o desejo. Freud se refere à interdição que vigora na sociedade e que, em termos psíquicos, suscita a ação do recalque. Assim, como afirmam Vahle e Santos,

A clínica psicanalítica parece ter efetuado um deslocamento parcial da busca de uma verdade sobre a sexualidade do sujeito para a busca do erotismo, da sexualidade como presença do outro, de Eros e da busca de sentido. O desejo não apenas sob a forma de recordações, mas como movimento que nos leva ao outro. Pensando ainda na busca da maximização e qualificação da vida e da força pelo biopoder, há aqui uma contradição: o que se chama de vida nesse contexto aproxima-se da morte no sentido freudiano (VAHLE; SANTOS, 2014, p. 15).

Segundo Vahle e Santos, a vida que está em jogo no biopoder é uma vida que afasta o sujeito do outro e afunda-o em si mesmo em busca de sua perfeição, uma vida que transforma o corpo desejante em organismo que deve funcionar segundo uma regulação biológica dos prazeres. Essa vida é, portanto, o automatismo, o desligamento dos laços, a falta de simbolização: é a morte (em termos freudianos). Ainda assim (mas sem anular seu movimento de resistência), a psicanálise partilharia de uma forma moderna de experiência do sexo, a *scientia sexualis*.

Embora se possa dizer que o sujeito da psicanálise é descentrado (pulsões, fantasias, desejos, afetos, instâncias) e as verdades estejam submetidas às intensidades e à dinâmica das pulsões, um saber sobre o sujeito e sobre seu sexo se erigiu, o que permitiu uma forma de vivenciar o sexo diferente da relação entre mestre e aprendiz, na arte erótica da Antiguidade.

Do apresentado, vimos que Freud coloca o sexo em discurso. O saber sobre si passa a ter maior importância pois a psicanálise constituiu um movimento de resistência e de continuidade às estratégias de poder presentes no dispositivo de sexualidade e na confissão. Devemos lembrar, no entanto, que, como o próprio Foucault afirma, não existe um fora do poder. É apenas estando inserido nessas relações de poder que se podem operar resistências.

O filósofo ainda levanta dois pontos que objetiva mostrar de que forma são articulados os dispositivos de poder no corpo a corpo, em suas funções, em sua fisiologia, suas sensações e prazeres; tais dispositivos “apagam” o corpo em sua espontaneidade. Conforme sua análise, o biológico e o histórico se ligam conforme as redes de poder que se estabelecem tendo a vida como alvo. Ou seja, a “‘história dos corpos’ e da maneira como se investiu sobre o que neles há de mais material, de mais vivo” (FOUCAULT, 1988 p. 142). Consequentemente, questiona-se se essa materialidade não é de fato a do sexo; se seria contraditório pretender fazer uma história da sexualidade no nível dos corpos sem tratar o que seria o sexo. Partindo desta premissa, sinaliza que,

“O sexo”, seria, na realidade, ponto de fixação que apoia as manifestações “da sexualidade” ou, ao contrário, uma ideia complexa historicamente formada no seio do dispositivo da sexualidade. Poder-se-ia mostrar, em todo caso, de que maneira esta ideia “do sexo” se formou através de diferentes estratégias de poder e que papel definido desempenhou nisso tudo (FOUCAULT, 1988, p. 143).

Tomemos, para continuarmos nossa reflexão, o livro *Vigiar e punir* (1984) de Michel Foucault assim como uma série de textos do filósofo que foram compilados e traduzidos pelo estudioso brasileiro Roberto Machado chamado *Microfísica do Poder* (1985), passa-se assim, da repressão para a lei, ou seja, o novo dispositivo de poder seria o poder disciplinar.

De um modo geral, nesses estudos de Foucault, o corpo aparece como um campo em que se operam diferentes dispositivos, como um conjunto de forças que se encontram em contínuos combates para que se configure em algo “dócil”, fácil de ser moldado, manipulado, submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado, visando atender as demandas do capitalismo. Por outro lado, vemos um paradoxo. Lôbo, por exemplo, afirma:

Quando Foucault aponta as transformações do período das disciplinas para o biopoder, um fato ganha relevo e se destaca na análise: o poder de vida e de morte na passagem para o século XX. Trata-se de um período marcado por guerras e significativas evoluções científicas, que levaram o estudioso a identificar um paradoxo, por um lado, nunca um período valorizou tanto a vida – por meio de vacinas, medicamentos, pesquisas, mas, por outro, ao mesmo tempo põe em prática uma metodologia de extermínio de populações, em guerras, conflitos e mesmo na violência urbana. Uma espécie de controle populacional em que, para se deixar viver, tem que matar (LÔBO, 2017, p.91).

Nesse controle populacional, vemos também a intensificação dos mecanismos de condução à docilidade do corpo. Tal se tornou, no século XVIII, uma política de coerções ao corpo; mais que isso, acentua-se uma economia de controle do tempo, dos espaços e dos movimentos; docilidade e utilidade constituem assim, as disciplinas. É bom destacar que as disciplinas se configuram de maneira distinta da escravidão, da domesticidade, da vassalagem, do ascetismo.

Na obra *Vigiar e punir* (1984), Foucault resgata a ideia do Panoptikon do filósofo Bentham (1748-1832) para usá-lo como modelo de como funciona o modelo de “cárcere” na sociedade contemporânea de forma mais manifesta. Trata-se de um modelo que aponta o novo “dispositivo do poder” que predomina na sociedade contemporânea: *o poder disciplinar*.

O Panoptikon seria um edifício circular em que cada prisioneiro ocupa uma cela (célula) totalmente visível para quem estiver na torre de vigia situada no centro da construção. Os vigias da torre podem ver tudo, mas não podem ser vistos pelos prisioneiros das suas celas. Portanto, para Bentham, uma prisão perfeita se pensarmos em termos de vigilância:

Constata-se, dessa forma, que, diferentemente das sociedades pré-modernas, a estrutura de poder do panoptismo pôde ser aplicada não somente nas prisões, mas também em outras instituições, sendo vista como um modelo ideal, que permitiu a vigilância constante – instaurando a possibilidade da onipresença -, pois, a todo tempo os indivíduos vigiados poderiam ser vistos, controlados (LÔBO, 2017, p.85).

Toda esta situação possibilitaria às prisões tornarem-se o modelo de regimes de vigilância total, ininterrupta, invisível, pois, os prisioneiros não têm

como saber se estão ou estariam sendo vigiados. Portanto, teriam que comportar-se constantemente como se estivessem sendo vigiados. Neste ponto, segundo Foucault, consistiria a perversidade e a genialidade do sistema: mesmo que ninguém esteja na torre de vigia, os prisioneiros continuam a se comportar como se efetivamente estivessem sendo vigiados, pois o olhar estaria em toda parte.

Essa situação “panóptica” têm como finalidade a vigilância contínua do indivíduo – uma forma de controle social relacionado ao modo de sistema prisional. Porém, essa situação é aplicada à sociedade de diversas formas. É isso que interessa Foucault: mostrar o surgimento de um “movimento disciplinar” que passa a ser a pretensão disseminada da sociedade burguesa que, “a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder” (FOUCAULT, 1984, p.178). Trata-se de um

Dispositivo importante, pois automatiza e desindividualiza o poder. Este tem seu princípio não tanto numa pessoa quanto numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos. As cerimônias, os rituais, as marcas pelas quais se manifestam no soberano o mais-poder são inúteis. Há uma maquinaria que assegura a dissimetria, o desequilíbrio, a diferença. Pouco importa (...), quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer (...), pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados (FOUCAULT, 1984, p.178)

A emergência da disciplina remonta às “fórmulas gerais de dominação”. Há, por isso, um grande enfoque no corpo, em um corpo manipulável, modelado, treinável, “que se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1984, p.125).

A disciplina seria, então, o conjunto dos métodos que permitem o controle esmerado das operações do corpo, colocando-o em frequentes assujeitamentos a uma relação de docilidade. Esse corpo dócil seria um corpo útil, pois disciplinado e, principalmente, produtivo. Lôbo afirma:

As disciplinas, por meio da “arte do detalhe”, promoveram o controle, porque é a partir delas que surgem diversas técnicas para a distribuição dos espaços aos indivíduos. Elas exigem o “cercamento” dos indivíduos. Os quartéis e as fábricas incorporam esse tipo de controle. (...) Ao lado das fábricas são

construídos alojamentos para os operários, tomando a aparência de um convento, uma fortaleza e uma cidade fechada. O corpo do operário passa a ser o suporte para o sistema de produção (...) (LÔBO, 2017, p. 74).

Vemos uma disciplina de coerções, um trabalho sobre os corpos, uma manipulação calculada de seus elementos, suas gestões, seus comportamentos, tornando-o obediente e útil. Em suas palavras, “A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1984, p. 128). Assim,

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, (...) para que se operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 1984, p.127).

Com esses esquemas disciplinares de “docilidade”, de corpos submissos e exercitados, o poder disciplinar estabelece uma nova forma de exercício do poder: abandona-se o domínio violento sobre o corpo, os suplícios públicos; do sofrimento do corpo físico, o corpo dá espaço, agora, para a vigilância invisível que permite classificar, qualificar e punir. “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo” (FOUCAULT, 1984, p. 127).

A produção dos “corpos dóceis”, a produção social da docilidade, através das tecnologias do poder, seria o objetivo dessas práticas. Essas tecnologias são o resultado do exercício de saberes e práticas de controle sobre o corpo, que indicam a existência de uma economia política do corpo cujos efeitos se tornariam visíveis na vigilância exercida nas mais diferentes instituições desde muito cedo segundo Foucault: nos colégios, nas escolas primárias, no espaço hospitalar, na organização militar; nessas instituições, ensina-se a se comportar, a ser preciso, ter ritmo – gestos fabricados e sentimentos produzidos. Aliás,

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia, pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser útil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto

continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que poderia chamar a tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 1984, p. 28).

Este controle leva a um adestramento que é resultado da aplicação de técnicas *positivas* de sujeição baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos etc. Isso torna o corpo útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-o dócil e submisso: “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1984, p. 28).

Este adestramento e o controle, como era de se esperar, adentra as escolas, essa parte do corpo social. Por isso, Lôbo afirma:

Ao se tornarem máquinas de ensinar, as escolas passam a controlar o tempo, os gestos e os comportamentos dos indivíduos não lhes permitindo a ociosidade, levando-os a desenvolverem atitudes de docilidade em suas mínimas operações e com uma composição corporal eficiente (LÔBO, 2017, p.78).

O corpo social, para Foucault, não é constituído pela universalidade das vontades, mas é constituído pela materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos, dos efeitos do poder sobre ele. Assim, o poder disciplinar não se aplica exclusivamente ao “corpo individual”, mas também aos “corpos sociais”. As disciplinas, neste caso, formam uma complexa tecnologia de controles sociais polimorfos e produtivos que codificam, organizam, quadriculam, classificam e hierarquizam os espaços e os tempos, além de individualizar, localizar, distribuir e colocar em ordem os sujeitos no campo social. Segundo Foucault,

É o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. É este corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos “degenerados”... (FOUCAULT, 1985, p. 145).

Para Rodrigues (2003), Foucault traz essa ideia de “corpo social” sem que isso signifique algum tipo de entidade totalizadora e universalizadora que determinaria de “cima para baixo”, por exemplo, a vontade dos corpos individuais. O indivíduo sofre uma determinação estrutural que não depende de sua vontade, mas é constituída de forma inconsciente de “baixo para cima” – através das relações mais próximas entre vizinhos, patrões e empregados, esposas e maridos, pais e filhos. Cada relação social implica em um “lugar” de poder, que precisa ser conquistado e reconhecido pelos outros. A sociedade é compreendida enquanto um espaço de luta constante em que o corpo social é formado pela diversidade e pelo conflito de posições.

Mas, neste caso, Foucault, salienta que “quem” ou “o que” coordena a ação dos sujeitos são os próprios sujeitos que cotidianamente coordenam a ação política sobre o corpo, através de um conjunto extremamente complexo de relações que funciona de forma nos seus movimentos. Não há ninguém (uma pessoa ou pessoas concretas) para pensar e coordenar este conjunto. Segundo Foucault, é como um mosaico muito complicado:

Em certos períodos aparecem agentes de ligação... Tomemos o exemplo da filantropia no início do século XIX: pessoas que vêm se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia... Mais tarde, desta função confusa saíram personagens, instituições, saberes... uma higiene pública, inspetores, assistentes sociais, psicólogos (FOUCAULT, 1985, p. 151).

Diante disso, a consciência e o domínio do próprio corpo só podem ser adquiridos através do efeito do investimento do corpo pelo poder. Através de recursos como a ginástica, os exercícios físicos, o desenvolvimento muscular, a nudez, o belo corpo, e de um trabalho consistente, obstinado, articulado, tático, o poder penetra no desejo do próprio corpo. Com o efeito do poder sobre o corpo, surge

A reivindicação do seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder, passa ser aquilo por que ele é atacado... O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo (FOUCAULT, 1985 p. 146).

Aliás, o poder pode se deslocar, investir, recuar... E, nesse jogo de poder, o corpo “recuperaria” sua “liberdade” em um “desenvolvimento estratégico normal de uma luta”; o corpo vigiado, controlado, perseguido, e a sexualidade como o alvo de vigilância e constante controle, objeto de preocupação e análise, produziria a intensificação do desejo de cada um por seu próprio corpo.

Entretanto, Foucault afirma que nem sempre se deve perceber os efeitos desse poder em termos negativos de exclusão, repressão, recalque, censura, máscara... Na verdade, o poder também pode ser positivo, pois, “ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1984, p. 172). Não há só um suposto lado negativo,

Pois, se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalque, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo e também no nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico (FOUCAULT, 1985, p. 148-149).

Podemos exemplificar a questão da produtividade do poder sobre o corpo com a questão do sexo: provavelmente em nenhuma época se falou tanto e se praticou tanto o sexo como no século XX; está presente em manuais de conduta, de posições, de como alcançar o prazer etc. Há toda uma ciência em torno do sexo: especialistas da medicina, da pedagogia, da psicologia, da biologia etc. Mas toda esta produção não eliminou o controle sobre o sexo, apenas obrigou as pessoas a agirem de uma certa maneira. Daí porque Foucault afirma:

Eu procuro analisar como, no início das sociedades industriais, instaurou-se um aparelho punitivo, um dispositivo de seleção entre os normais e os anormais. (...) É pelo estudo dos mecanismos que penetraram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, que é preciso construir a arqueologia das ciências humanas (FOUCAULT, 1985, p. 150).

Stuart Hall (2014, p. 124) aponta que Foucault, em seus estudos posteriores da série História da sexualidade, no livro *O uso dos prazeres*, traz o indivíduo como sujeito que se constitui e se reconhece na correlação entre os campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. “Há, aqui, sim, uma consideração das práticas da liberdade que podem impedir que esse sujeito se torne, para sempre um corpo simplesmente dócil”. Hall aponta que há a produção do eu como um objeto do mundo. As práticas de auto constituição, o reconhecimento e a reflexão, a relação com a regra, juntamente com a atenção escrupulosa à regulação normativa e com os constrangimentos das regras, todos esses movimentos são constitutivos de uma “subjetivação”. O que para ele é um avanço importante, pois sem esquecer a força objetivamente disciplinar, Foucault acena a existência de alguma paisagem interior ao sujeito em que ele assente ou não à regra. Hall nos lembra que a ética e as práticas do eu são, muitas vezes, mais plenamente descritas pelo filósofo, nas suas últimas obras, como uma “estética da existência”, ou seja, uma estilização deliberada da vida cotidiana. Trata-se de formas específicas de condutas, práticas de autoprodução, constituindo aquilo que aprendemos a reconhecer em investigações posteriores, como a de Judith Butler, por exemplo, como uma espécie de *performatividade*.

De qualquer forma, “os discursos que legitimaram as práticas disciplinares”, segundo Lôbo, “foram desenvolvidos na contemporaneidade e que estes estão evidentemente presentes nas instituições e, de um modo geral, nas instituições educativas”. Destarte as questões de gênero e sexualidade nas instituições escolares, tema de nosso estudo, estão extremamente amalgamados nas redes de poder. Assim,

Foucault como um historiador do pensamento, possibilita por meio de suas análises, tal como uma *caixa de ferramenta*, a compreensão dos discursos na ordem do saber e do poder que são tecidos nas dinâmicas da vida social e passam a ser considerados como verdadeiros (LÔBO, 2017, p. 92).

A sexualidade seria, assim, um elemento de grande instrumentalidade, um ponto de passagem das relações de poder; não o mais rígido, mas serve de apoio e de articulação para as várias e diferentes estratégias de domesticação de corpos. E isso entre homens e mulheres, jovens e velhos, pais e filhos,

educadores e alunos, padres e leigos; também o que é da ordem da administração e da população. Entretanto, para Foucault (1988, p. 98) estas estratégias de poder, de domesticação de corpos, não se aplicam de maneira uniforme para dar conta de todas as manifestações do sexo – há algo de indeterminado do quanto se pode atingir e em que extensão os indivíduos.

As contribuições de Foucault para a educação ou da apropriação de seu pensamento para abordar questões educacionais atuais, ainda carecem de mais estudos, especialmente de mais pesquisas que procurem retomá-lo na medida em que seus textos inéditos sejam publicados bem como a transcrição de suas aulas e palestras proferidas em seus últimos anos de vida.

Segundo Miskolci (2011), em seu artigo intitulado *Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer*, logo após a publicação de *História da sexualidade I: a vontade de saber* (1976), Foucault, por ter morado nos Estados Unidos e por ter tido contato com a comunidade gay de San Francisco, teve uma experiência que impactou em termos pessoais e teóricos a ponto de modificar seu projeto da história da sexualidade. Vê-se diante da organização política com apelo identitário, do potencial criativo da vida gay, do paradoxo de um movimento que se dizia liberacionista fundar-se na sexualidade; vê também o movimento feminista utilizando um argumento de que suas integrantes podiam ser mais que os homens; o movimento homossexual demandava o direito e as condições para que todos fossem e exercitassem o que a sociedade lhes atribuía: uma sexualidade diferente. Assim, Foucault teria decidido refletir sobre formas alternativas de compreender as relações dos indivíduos com os corpos e os prazeres, ou seja, teria pensado outra maneira de lidar com a relação entre sujeito, desejo e verdade. Dessa forma, segundo Miskolci (2011), buscava-se dizer não ao “sexo rei” e politizar a experiência da relação com as pessoas do mesmo sexo recusando as armadilhas de sua época.

Portanto, ao percebermos que as questões de corpo, poder e sexualidade estão imbricadas em um “jogo” real de poder que é exercido em muitas e variadas direções, entendemos que a sexualidade, além de ser uma questão pessoal, e política, é também subjetiva. Ela é aprendida e construída por toda a vida de muitos modos, por todos os sujeitos, de formas diferentes e em várias direções.

No nosso contexto, é preciso compreender como se dá a produção das diferenças de gênero de sexualidade e suas relações de poder, como eles se instituem, para que se possa compreender o efeito das mesmas em nossa prática pedagógica.

## **2 Gênero, sexualidade e poder: a produção das diferenças**

As questões do corpo e da sexualidade, como vimos, estão superpostas em jogos de poder; em suas estratégias, se utiliza da sexualidade para servir de um ponto de passagem, de apoio e de articulação para domesticar os corpos. Se a sexualidade, além de ser uma questão pessoal, é também política, aprendida e construída ao longo da vida de muitos modos, por todos os sujeitos e de formas diferentes e em várias direções, interessa-nos, neste capítulo, buscar compreender como se dá a produção das diferenças de gênero e sexualidade e suas relações de poder.

Atualmente, ainda se renova ou se redobra a vigilância sobre a sexualidade, o que não sufoca a curiosidade e o interesse por ela, apenas limita sua manifestação plena. As fantasias, as perguntas, as experimentações são remetidas ao segredo, ao mundo privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamentos, aprendemos a ter vergonha e culpa; experimentamos a censura, o controle...

As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas cujos interesses ou desejos diferem da norma heterossexual. A esses e essas restam o silêncio, a dissimulação ou a segregação. Entretanto, a sexualidade não é algo que nós possuímos naturalmente, pois os corpos ganham sentido socialmente segundo Foucault.

Tendo isso em vista, podemos perguntar: como se dá a produção das diferenças de gênero e sexualidade e suas redes de poder já que, em seu interior, através das trocas e jogos, essas diferenças e desigualdades se instituem?

Veremos que, nas questões de gênero e sexualidade, a sexualidade não faz parte apenas do aspecto pessoal, mas também uma questão social e política, o que permitirá compreender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Assim, conforme Louro (2014), é preciso desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, pluralizá-los, na desconstrução das dicotomias. Isso, a nosso ver, nos ajudará a repensar nossas práticas pedagógicas.

## **2.1 Quem é diferente? A construção da identidade em suas redes de poder**

Saber a diferença entre os termos sexo e gênero é muito importante para que se possa fazer uma desconstrução de discursos usados durante séculos. Discursos que se limitaram a categorizar as diferenças em características anatômicas, estereótipos entre masculinidade e feminilidade e, ainda, sobre papéis de gênero, o caráter domiciliar e familiar ligado ao feminino, por exemplo.

Pode-se dizer que sexo está relacionado às distinções anatômicas e biológicas entre homens e mulheres. O sexo é referente a alguns elementos do corpo como genitálias, aparelhos reprodutivos, seios, etc. Assim, temos algumas pessoas do sexo feminino (com vagina/vulva), algumas pessoas do sexo masculino (com pênis) e pessoas intersexuais (casos raros em que existem genitais ambíguos ou ausentes).

Gênero é o termo utilizado para designar a construção social do sexo biológico. Este conceito faz uma distinção entre a dimensão biológica e associada à natureza (sexo) da dimensão social e associada à cultura (gênero). Apesar das sociedades ocidentais definirem as pessoas como homens ou mulheres desde seu nascimento, com base em suas características físicas do corpo (genitálias), as ciências sociais argumentam que gênero se refere à organização social da relação entre os sexos e expressa que homens e mulheres são produtos do contexto social e histórico e não resultado da anatomia de seus corpos.

Sabemos que as transformações sociais constroem novos estilos de vida e de relacionamentos e estão cada vez mais aceleradas. Com o advento das novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina, desestabiliza-se a cada dia as antigas certezas, ou seja, as verdades absolutas e imutáveis sobre o sexo são questionadas e revistas.

Vivemos nossos corpos de diferentes formas segundo Louro (2003). A sexualidade, afirma, envolve processos culturais e plurais em que definimos o

que é ou não natural. Produzimos e transformamos a natureza e a biologia e as tornamos históricas. Assim, os corpos ganham sentido socialmente. Aliás, segundo Louro, a inscrição dos gêneros no corpo é feita sempre no contexto de uma determinada cultura com suas marcas; as identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais; são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

As ciências sociais tem feito nos últimos anos uma distinção entre os conceitos de sexo e gênero. Pode-se dizer que sexo está relacionado às distinções anatômicas e biológicas entre homens e mulheres. O sexo é referente a alguns elementos do corpo como genitálias, aparelhos reprodutivos, seios, etc. Assim, temos algumas pessoas do sexo feminino (com vagina/vulva), algumas pessoas do sexo masculino (com pênis) e pessoas intersexuais (casos raros em que existem genitais ambíguos ou ausentes).

Gênero é o termo utilizado para designar a construção social do sexo biológico. Este conceito faz uma distinção entre a dimensão biológica e associada à natureza (sexo) da dimensão social e associada à cultura (gênero). Apesar das sociedades ocidentais definirem as pessoas como homens ou mulheres desde seu nascimento, com base em suas características físicas do corpo (genitálias), as ciências sociais argumentam que gênero se refere à organização social da relação entre os sexos e expressa que homens e mulheres são produtos do contexto social e histórico e não resultado da anatomia de seus corpos.

Nesse sentido, se a expressão social de comportamentos de homens e mulheres é puramente baseada na natureza dos órgãos genitais, nas quais uma mulher é quem tem um aparelho reprodutor feminino, por que existem expressões como “menina não brinca de carrinho”? No mesmo sentido, se ser homem é ter um pênis, por que existem tantas coisas que “menino não brinca de boneca”? Esses questionamentos apontam que ser homem ou mulher é muito mais complexo do que nascer com um pênis ou uma vagina, extrapola os atributos físicos, e envolve diversas regras sociais de comportamento que são expressas através de feminilidades, masculinidades e dos padrões de gênero.

As maneiras como homens e mulheres se comportam correspondem a aprendizados socioculturais que nos ensinam a agir de acordo com prescrições

de cada gênero. Exemplo disso é que existem diferenças de comportamento entre mulheres de diferentes países, do mesmo modo, os homens de séculos atrás não se expressavam do mesmo jeito que atualmente. As representações de gênero são distintas de uma cultura para outra, sendo um dos objetivos dos estudos de gênero e das ciências sociais analisar a diversidade de expressões em diferentes grupos e locais, identificando e desnaturalizando tais padrões.

Há uma grande expectativa social em relação às ações, atitudes e expressões de mulheres e homens. Existem também modos e locais específicos de trabalho, cuidado com a família, circulação, vestimenta, atração física, além de expectativas sobre quais atividades devem ser desempenhadas por cada um dos grupos.

A sexualidade envolve as práticas eróticas do ser humano, suas escolhas de relação afetiva e objetos de desejo. Do mesmo modo que gênero, a sexualidade é culturalmente estabelecida e tem distinções em diferentes grupos e culturas. O conceito de sexualidade, no ocidente, está intimamente ligado ao de gênero. Na hierarquia das sociedades ocidentais em geral, a heterossexualidade ocupa a posição superior e, logo, a homossexualidade é socialmente compreendida como inferior. Em outras palavras, na sociedade em que vivemos, considera-se normal ser heterossexual. Podemos falar então que a sexualidade é marcada por práticas heteronormativas.

Vimos, no capítulo anterior, que a sexualidade, segundo Foucault, é um “dispositivo histórico”, ou seja, uma invenção social que se constitui historicamente a partir de diversos discursos que regulam, normatizam e instauram saberes sobre o sexo. Ou seja, produzem “verdades” no âmbito da cultura e da história definindo as identidades sociais. Esse dispositivo histórico seria

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas(...) o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1993, p. 244).

Somos sujeitos de muitas identidades sociais que podem ser também transitoriamente atraentes e, depois, rejeitadas e abandonadas. Essas

múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. São, por isso, transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, tal como afirmam os teóricos das teorias culturais.

Contudo, por um lado, aceita-se a transitoriedade ou a contingência de identidade de classe, mas não se aceita a provisoriedade das identidades de gênero e sexuais. Essas são consideradas uma alteração que atinge a essência do sujeito. Segundo Louro (2003, p.13), “parece ser difícil entendê-la como tendo propriedades de fluidez e inconstância”. Jeffrey Weeks (1995, p.89), por sua vez, complementa: “tememos a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução que implica não ter uma identidade fixa”.

Para Weeks, o corpo se torna uma referência central:

Num mundo de fluxo aparentemente, constante, onde os pontos fixos estão se movendo ou se dissolvendo, seguramos o que nos parece mais tangível, a verdade de nossas necessidades e desejos corporais. (...) O corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar. Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se os desejos sexuais, sejam hétero ou homossexuais, são inatos ou adquiridos? Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos? Apenas porque tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que, aparentemente, nossos corpos pronunciam (WEEKS, 1995, p. 90-91).

Evidencia-se que “Nossos corpos constituem-se na referência que ancora a identidade” (LOURO, 2003, p. 14). Para a pesquisadora, esperamos que o corpo emita uma identidade sem ambivalência, nem oscilação. Weeks (1995), citado por Louro (2003, p. 14), nos lembra que os corpos são significados pela cultura e são continuamente por ela alterados, seja pela passagem do tempo, com alguma doença ou mudanças de hábitos. Ou seja, o corpo é inconstante; suas necessidades e desejos mudam. Louro complementa que, nesse final de milênio, muitas fronteiras foram transgredidas, mas os corpos não são tão evidentes como pensamos, nem as identidades são uma

decorrência direta das “evidências” dos corpos, embora invista-se muito nos corpos.

Para adentrarmos nessa reflexão, é necessária uma breve recuperação da história do conceito gênero tendo em vista o contexto de vários paradigmas teóricos. Louro (2003, p. 33), por exemplo, afirma que uma parte significativa das produções feministas atuais estabelecem vinculações entre uma conceptualização própria e algumas teorizações pós-estruturalistas. Assim, seria difícil presumir que movimentos contemporâneos como o feminismo e o pós estruturalismo, ambos construídos meio à efervescência intelectual do final dos anos 1960, deixassem de causar efeitos recíprocos ou se manterem isolados.

Muitas vezes, de formas diversas, e, muitas vezes, independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade. Apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social etc. Louro continua sua reflexão afirmando que

As produções dos/as pensadores pós-estruturalistas e feministas terão, pois, pontos de contato, mesmo que sejam também evidentes algumas zonas de discordância ou atrito. Acentua-se e amplia-se, assim, o debate entre as/os estudiosas/os feministas, na medida em que a apropriação de *insights* ou conceitos pós-estruturalistas é assumida por algumas; alguns e rejeitada por outras/outros (LOURO, 2014, p. 34).

A filósofa francesa Elsa Dorlin, em seu livro intitulado “Sexo, gênero e sexualidades – Introdução à teoria feminista”, faz uma arqueologia do gênero. Segundo ela, o conceito de gênero não foi criado pelos saberes feministas, mas pelas equipes médicas que tratavam das crianças recém-nascidas nomeadas “hermafroditas” ou de intersexo. Isso, durante a primeira metade do século XX.

Foram médicos comprometidos com o “tratamento” – sobretudo hormonal e cirúrgico – da intersexualidade, isto é, com os

protocolos de redesignação de sexo, que definiram o que inicialmente foi chamado de “papel de gênero” (DORLIN, 2021, p. 32).

Essa intervenção seria para modificar os corpos de intersexo no intuito de designar o sexo “correto” em que um aparelho genital macho ou fêmea seria plausível a um comportamento sexual coerente, preferencialmente heterossexual.

Ora, será precisamente o “êxito” de tais procedimentos que levará alguns especialistas a considerar o sexo biológico como relativamente flexível, aleatório e pouco restritivo em matéria de identidade sexual, ou seja, de papéis de gênero e comportamentos sexuais.

Com relação às críticas dos conceitos científicos para pensar o processo biológico de sexuação, bem como as práticas e as normas médicas em matéria de identidade sexual, Dorlin nos leva a pensar o conceito de gênero, já que ele comanda a própria definição de identidade:

O conceito de gênero é determinado pela sexualidade entendida como sistema político; no caso em questão, a heterossexualidade reprodutiva, que define o feminino e o masculino por meio da polarização sexual socialmente organizada em corpos (DORLIN, 2021, p. 32).

Louro (2014, p. 25) nos coloca que, através da história é que a palavra *gender* passa a ser usada como inerente à palavra sex pelas feministas anglo-saxãs a partir da chamada “segunda onda” do movimento feminista. E, em oposição ao sexo, o gênero pressupunha a forma como cada grupo cultural “dramatiza” o binarismo sexual, rechaçando a fatalidade da natureza.

Com o foco dirigido para esse caráter fundamentalmente social, não há a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas evidenciada a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Continua Louro, e diz que o conceito de gênero se refere ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou como são, “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”, pois “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”.

É de autoria da historiadora norte-americana Joan Scott o texto que marcou visivelmente a produção acadêmica que utiliza o conceito de gênero. Trata-se de um artigo de 1986 intitulado *Gender: a useful category of historical analysis*. Scott define o conceito de gênero de uma forma que incorpora a assimetria atribuída aos sexos e ao gênero; portanto, estabelece que há, nas relações de gênero, relações de poder. O termo gênero, seria o significado social e político historicamente atribuído a cada sexo, é “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1990, p. 7).

Com isso, intencionava “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”. O conceito servirá como uma ferramenta de análise e uma ferramenta política. Com isso, elas desejam acentuar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” como afirma Scott, citada por Louro (2014, p.25).

O texto passa a ser utilizado amplamente aqui no Brasil, após sua tradução e divulgação pelos estudiosos/as nas relações de gênero. No entanto, segundo Louro (1995a), as suas implicações teóricas talvez tenham sido, muitas vezes, observadas um tanto artificialmente, uma vez que seu estudo serve de suporte a trabalhos marcados pelas mais diversas perspectivas. Scott “não esconde, entretanto, que toma de empréstimo alguns conceitos pós-estruturalistas, em especial elaborados por Michel Foucault e Jaques Derrida” (LOURO, 2014, p. 34). Scott não nega também que, para uma historiadora oficial feminista, aproximar-se de teorizações feitas no campo da Filosofia e da Teoria Libertária, foi difícil. “Por tudo isso é possível compreender que ideias que ela propõe tenham sido férteis e, ao mesmo tempo, perturbadoras” (LOURO, 2014, p. 34).

Um ponto importante da argumentação de Scott é a de que é preciso *desconstruir* o “caráter permanente da oposição binária” masculino-feminino. Ou seja, Scott observa que o pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros é constante nas análises e na compreensão das sociedades. “Usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica” (LOURO, 2014, p. 35).

Com os desdobramentos desses debates teóricos suscitados por Scott, permitiu-se pensar que o próprio binarismo sexual é uma produção cultural e o corpo, assim, deixa de ser uma constante para ser visto como uma variável.

Essa rígida visão polarizada possui limitações implícitas apontadas também por outras estudiosas e estudiosos. Louro salienta que

A base de algumas dessas argumentações pode ser encontrada em Jaques Derrida. Lembra esse filósofo que o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias (presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia etc). No “jogo das dicotomias” os dois polos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. E o discurso da diferença macho-fêmea oculta inúmeras diferenças entre as mulheres e entre os homens (LOURO, 2014, p. 35).

A autora defende a tese de que haja uma *diferença múltipla* ao invés de uma *diferença binária*, entendendo que as mulheres entre si diferenciam-se quanto à origem de classe, raça/etnia, geração, comportamento, caráter, desejo, subjetividade, sexualidade, experiência histórica:

A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 2014, p. 35).

A desconstrução da polaridade rígida dos gêneros significaria colocar em dúvida tanto a oposição entre os polos quanto a unidade interna de cada um. Acarretaria, como consequência, observar que o polo masculino contém o feminino e vice-versa; resultaria também a percepção de que cada um desses polos é “internamente fragmentado e dividido, pois, não existe a *mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras (LOURO, 2014, p. 36).

Esse binarismo presente no feminismo da “segunda onda”, no feminismo da diferença, de certa maneira apresentava um discurso que, por um lado, diferenciava essencialmente mulheres e homens e, por outro lado, igualava as mulheres entre si, de forma a permitir a produção do sujeito político “mulheres”.

Nessa perspectiva, a oposição binária comumente nos faz confrontar outros conceitos, como “produção-reprodução”, “público-privado”, “razão-sentimento” etc. Entretanto, tais pares correspondem ao masculino e feminino e mostram a primazia do primeiro elemento sobre o segundo (ao qual o *outro se deriva*, conforme presume o pensamento dicotômico). Louro salienta que esse raciocínio carrega uma problemática para a perspectiva feminista, pois parece apontar para um lugar “natural” e fixo para cada gênero. E é exatamente neste ponto que a desconstrução trabalha:

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busque os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (LOURO, 2014, p. 36).

Nesse caminho, Cristófar e Manzi (2015, p. 32) afirmam que “gênero implica *lugar e papel* sociais determinados. Masculinidade e feminilidade têm *posições e relevâncias* distintas, num exercício de poder assimétrico”. Haveria, assim, um exercício que abrange a compreensão da identidade do sujeito, uma questão ligada ao reconhecimento, à realização de si e da própria sociedade.

Por um lado, a sociedade utiliza variados mecanismos para que a sexualidade se restrinja ao genital e à reprodução. Assim, na construção do gênero, a mulher foi sendo despojada de seu corpo e de sua sexualidade. Na construção desta subjetividade, a sociedade lança mão de instituições como a família, a escola e a igreja. A subjetividade, portanto, seria construída na relação do social com o individual, e a sua apropriação se daria na interação ativa do sujeito com o outro, seja ele professor ou professora, pai ou mãe, ou outro elemento constitutivo. Esse processo pressupõe a ação do meio social para a construção de si.

Judith Butler problematiza a ideia de “natural” como algo dado e comum a todos os grupos culturais. Defende a tese de que o gênero não é algo como uma inscrição cultural sobre um sexo previamente dado. Para ela, o corpo e o sexo são interpretados e instituídos pelo gênero. Ou seja, não se postula a diferença entre os sexos em termos de substância, mas sim como uma ação

performativa. Nesse sentido, o sexo é produzido pelo gênero que é performático e múltiplo; ação e não identidade ou totalidade. Butler afirma:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula (BUTLER, 2017, p. 27).

Assim, para Butler, se o sexo é uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero pode também ser designado como verdadeiro aparato de produção através do qual os sexos são estabelecidos. Assim, o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; o gênero é também o significado discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou o “sexo natural” é produzido e estabelecido como uma forma pré-discursiva, anterior à cultura – uma superfície politicamente neutra sobre a qual a cultura age<sup>5</sup>.

Essas proposições nos levam a pensar a sexualidade como construções sociais e históricas que implicam em relações de poder. Retomemos por isso às ideias de Michel Foucault conforme vimos no capítulo anterior, para quem a sexualidade foi inventada como instrumento-efeito na expansão do biopoder e é da ordem do indivíduo. Entretanto, a sexualidade diz também respeito aos prazeres e às fantasias ocultas, aos excessos perigosos para o corpo, considerada como essência do ser humano individual e núcleo da identidade pessoal.

Isso posto, e frente as alterações conceituais e das formas de pensamento que se têm constituídos como sinais distintivos da pós-modernidade nos estudos sobre gênero e sexualidade, não só produzem importantes implicações sociais e epistemológicas, em geral, como também tencionam o questionamento acerca das estruturas binárias e suas funções, não raras as vezes reprodutora de uma visão etnocêntrica, sexista e limitada

---

<sup>5</sup> Judith Butler, quando coloca que o gênero é algo que se realiza na/pela linguagem (performativa), torna visível os diversos processos responsáveis por colocar um corpo em um local identificável de gênero necessariamente binário: ou homem, ou mulher. O resultado decorrente desses processos é chamado de generificação (BORBA, 2014). A generificação acontece desde o anúncio à família de que um bebê que está por vir é uma menina ou um menino, aos difundidos comentários na família, na escola, nas mídias, sobre o que meninas e meninos devem ou não fazer e como devem se portar.

da realidade social. Contrapondo-se a este espectro monocultural e reducionista de concepção de gênero e sexualidade, surge a perspectiva pós-moderna dos estudos das teorias queer, que vem dar corpo a uma leitura de compromisso ético e social das várias ciências/áreas que se debruçam sobre a análise dos marcadores sociais e das suas diversas relações.

A teoria queer é uma teoria sobre o gênero e sexualidade que afirma a identidade sexual e/ou a orientação sexual e de gênero como resultados de um construto social e que, portanto, não existe essencialmente o masculino ou feminino biologicamente inscritos na natureza humana, ou seja, as diversas e diferentes masculinidades e feminilidades só são construções produzidas em diferentes esferas sociais: na esfera discursiva, na esfera urbana, na esfera cultural, dentre outras, discursivamente, socialmente e historicamente entrelaçados.

Louro traz em seus estudos a importante estudiosa feminista Teresa de Laurentis que “batizou” esta vertente teórica que se distanciou criticamente dos movimentos gays e feministas tradicionais, chamada de Teoria Queer, em 1991. Sua linha de pensamento foi o de mudar o foco dos estudos sobre a homossexualidade ou sobre os homossexuais para as questões suscitadas pelo binarismo hetero/homo, sublinhando sua centralidade como princípio que organiza a sociedade contemporânea. Louro destaca:

O próprio “significado da diferença sexual” é colocado em termos de oposição (“natureza ou cultura, biologia ou socialização”), o que é um modo de compreensão que está muito próximo da conhecida expressão “anatomia do destino”. Há pouco avanço, segundo Teresa, em se dizer que a diferença sexual é cultural; o problema que permanece é o de conceber as diferenças (sejam elas consideradas culturais, sociais, subjetivas) “em relação ao homem – sendo ele a medida, o padrão, a referência de todo o discurso legitimado” (LOURO, 2014, p. 37).

Segundo Miskolci (2011, p. 52), a Teoria Queer propôs uma atenção mais crítica a uma política do conhecimento da diferença:

Dessa forma, os estudos queer se diferenciariam dos estudos de gênero, vistos como indelevelmente marcados como pressuposto heterossexista de continuidade entre sexo, gênero, desejos e práticas, tanto quanto dos estudos gays e lésbicos, comprometidos com o foco nas minorias sexuais e os

interesses a eles associados. Cada uma dessas linhas de estudo tomaria, como ponto de partida, binarismos (masculino/feminino, heterossexual/homossexual) que, na perspectiva queer, deveriam ser submetidos a uma desconstrução crítica. Queer desafiaria, assim, o próprio regime da sexualidade, ou seja os conhecimentos que constroem os sujeitos como sexuados e marcados pelo gênero, e que assumem a heterossexualidade ou a homossexualidade como categorias que definiriam a verdade sobre eles (MISKOLCI; SIMÕES *apud* MISKOLCI, 2011, p. 52).

Nesse sentido, a lógica dicotômica carrega essas ideias e, em consequência, presume que constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado – a relação masculino-feminino – sendo essa a única e permanente forma de relação que existe entre os dois elementos. Nesse sentido, o processo desconstrutivo vem desarranjar essa ideia de relação de via única o que permite verificar que o poder se exerce em várias direções.

A proposta da Teoria Queer, ao invés de buscar a liberdade presente nos slogans liberacionistas, dentro da analítica do poder, visa superar a utopia e sair da esfera do poder; antes, como uma resistência; atualmente, para uma reflexão crítica sobre as diferentes formas de incorporação social. Segundo Miskolci (2011, p. 54), isto seguiu a proposta foucaultiana de ligar a experiência a uma prática coletiva a um modo de pensar que seria percebido no livro *A Epistemologia do Armário* (1990) de Eve Sedgwick. Nesta obra, a autora mostra como o armário é um regime de conhecimento marcado por um falso dilema entre estar dentro ou fora, pois de uma maneira ou outra se mantém enredado em relações de poder.

O exercício do poder, agindo em várias direções, pode fragmentar e dividir internamente cada termo da oposição, pois

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. E suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 2014, p. 37).

Com isso, para Louro, uma das consequências mais significativas da construção dessa oposição binária estaria na possibilidade de se compreender

e incluir as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. “Esta concepção acarreta”, ainda nas palavras de Louro, “um polo que se contrapõe a outro o que supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’ em uma dessas formas” (LOURO,2014, p.38). Continua:

Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “gênero”. Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica à medida que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são apresentadas/os ou reconhecidas/os como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (LOURO, 2014, p. 38).

Isso nos leva a pensar que, a menos que se desconstrua a polarização dos gêneros e se problematize qual identidade está presente no interior de cada polo, não contemplaremos os interesses, as experiências e os questionamentos de muitas mulheres, como os das mulheres não brancas e as lésbicas, bem como as dos gays, travestis, transexuais e outros, deixando de fora as diferentes formas de masculinidade. Louro recorre a Laurentis:

“Paradoxalmente”, como diz Teresa de Laurentis, “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução”. Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança (LOURO, 2014, p. 39).

Percebemos que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Com isso, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas (com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução) estão se construindo e transformando a noção de gênero.

Ao se recolocar tal debate no campo social, já que é nele que se constroem e se reproduzem as relações (muitas vezes desiguais entre os sujeitos), as justificativas para estas desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, “mas sim nos arranjos sociais, na história, nas

condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 2014 p. 26).

Se é no domínio das relações sociais que os gêneros são construídos, o conceito passa a ser usado com intenso apelo relacional. Assim, embora os estudos continuem a priorizar as análises sobre as mulheres, eles também se reportam agora de forma muito mais clara aos homens. Com a afirmação do caráter social do feminino e do masculino, impõe-se levar em conta as diferentes sociedades e os momentos históricos em que estão ocupando. A perspectiva passa a focar um método para uma construção teórica, exigindo que se pense de modo plural e que se ressalte como os projetos e as representações sobre mulheres e homens são múltiplos. Os pontos de vista sobre gênero distinguem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de cada sociedade ao se considerar os diferentes grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe).

Os desdobramentos que surgem, com grandes e intensas discussões e polêmicas, revela uma importante transformação nos estudos feministas, já que o gênero, implicado linguística e politicamente no debate anglo-saxão, não poderia ser galgado para outros contextos sem que se experienciasse uma ação de disputa, de novo significado e de apropriação como forma de propor novas maneiras de pensar as noções de feminino e masculino para além das explicações biológicas e dentro das relações sociais e de poder.

Scott (1990) analisa as principais tradições teóricas que trabalhavam com o conceito de gênero, mostrando seus limites e possibilidades. Pode-se afirmar que, na época, o próprio conceito mantinha alguns binarismos que criticava como o de natureza-cultura, uma vez que o gênero seria socialmente construído e o sexo corresponderia ao que é biologicamente dado. Segundo Louro, no Brasil, será somente no final dos anos 80 que as feministas passarão a utilizar o termo gênero. A princípio, timidamente; depois, mais amplamente. De qualquer forma,

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papéis* masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem

seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... (LOURO, 2014, p. 28).

O aprendizado desses papéis “adequados” em que cada indivíduo, homem ou mulher, deve conhecer e responder às expectativas da sociedade a qual está inserido, segundo Louro, remete à análise dos indivíduos e às relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos ficariam, portanto, consideradas apenas na esfera das interações face-a-face, sem a análise das diversas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades existentes, bem como das imbricadas redes de poder que agem através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos que constituem as hierarquias entre os gêneros.

O gênero, enquanto construção social, já vinha sendo discutido desde a década de 1960, com Simone de Beauvoir. Ela foi a primeira a apontar que “existe algo com o qual se nasce e algo que é construído socialmente”, mas ela não usava a palavra gênero. Houve uma linha do tempo de Foucault à Butler, que passam a nomear conceitos importantes. A influência de Foucault em Butler é muito clara, pois discute suas obras pautadas em estruturas postas, ou seja, pautadas em relações de poder.

Judith Butler aborda a problemática do sexo/gênero em livro publicado em 1990, *Problemas de gênero, feminismo e subversão da identidade*:

O gênero designa o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos (...). Ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2017, p. 27).

Dorlin conclui com Butler: o gênero é o que constrói “o caráter fundamentalmente não construído do sexo” (DORLIN, 2021, p. 65), ou seja, se o sexo é uma categoria tomada por seu gênero, segundo Butler, não faz sentido definir o gênero como interpretação, pois o gênero designa também o aparato de produção frente o qual os próprios sexos são estabelecidos. Ora, se o gênero tem significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que dele decorra um sexo desta ou daquela maneira. Para a filósofa, não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em

número de dois, uma vez que o gênero não decorre do sexo binário. Há, portanto, uma descontinuidade radical entre os corpos sexuados e os gêneros culturalmente construídos. “Além disso”, como afirma Butler, “mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois (BUTLER, 2017, p. 26).

Com essa descontinuidade, Butler apresenta seu principal conceito, o de “performance/performatividade de gênero”, em que traz a ideia de que o corpo é “modelado por forças políticas com interesses estratégicos em mantê-lo limitado e constituído pelos marcadores sexuais” (BUTLER, 2017, p. 187). Segundo esse raciocínio, nós não nascemos nem simplesmente nos tornamos homens e mulheres em um determinado momento, mas nos fazemos homens e mulheres todos os dias, na atuação cotidiana em que andamos de determinado jeito, falamos de determinada maneira, usamos determinadas roupas, construímos o nosso corpo de determinado modo.

Quanto a esta ideia, Elsa Dorlin, explica que

O corpo, o corpo sexuado, não é o fundamento inabalável, a base natural das hierarquias e divisões sociais. O corpo sexuado não é a causa – nem mesmo a ocasião – de uma relação de poder, mas sim o efeito desta, no sentido de que é moldado e disciplinado por esta relação, que remete a um sistema de dominação articulado à heterossexualidade obrigatória, essa “matriz heterossexual” (o que Butler também chama de matrizes da hierarquia de gênero e da heterossexualidade obrigatória), definida como uma relação histórica de poder, visa ao corpo, ao mesmo tempo que o produz como um corpo assexuado. Consequentemente, o corpo não é uma materialidade pura, pré-cultural, pré-discursiva, “virgem” de todo poder, aquém dessa produção disciplinar que o constitui (DORLIN, 2021, p. 65).

Como efeito de uma relação de poder, o corpo é moldado, disciplinado, articulado à heterossexualidade. Por meio de sua estilização, o gênero seria não um fato dado, mas um conjunto de práticas disciplinares e um conjunto de atos discursivos que funcionam e que se realizam; um fato, afinal, que se constitui assim. E essa *performance* que é reiterada cotidianamente cria, portanto, uma ilusão de uma essência masculina ou feminina, ou qualquer outra. A evidência disso se daria pelo fato determinante de que o gênero, como

forma performativa, deva ser constantemente repetido. Trata-se de um ritual, segundo Dorlin, que nos incentivam a realizar. E é justamente neste incitamento da repetição que a relação de gênero se mostra, de modo a ser desmascarada como relação social, ou seja, como construção ou como dominação.

Segundo Dorlin (2021, p. 66), ao retornar as teses de Michel Foucault em *Vigiar e punir*, Butler pensa a “produção disciplinar de gênero como um conjunto de práticas reguladoras, discursivas e físicas que produz uma “corporeidade significativa” de identidade pessoal “viável”, isto é, da pessoa como uma *pessoa inteligível, porque um gênero a habita*. Assim, o gênero é pensado como instrumento e também como efeito” – como algo performático.

A partir desse ponto, o estabelecimento do conceito de performatividade/performance de gênero permite a Butler, por um lado, analisar em detalhes o processo de internalização de normas, de códigos dominantes de inteligibilidade de identidade própria, como um processo coercitivo; por outro, permite-lhe concentrar-se em uma das modalidades desse processo, até então pouco trabalhada pela filosofia feminista: a saber, as modalidades discursivas dessa internalização, dessa encarnação de normas (DORLIN, 2021, p. 66).

Pretende-se, então, compreender o gênero como integrante da *identidade* dos sujeitos. O conceito de identidade é complexo e pode ser delineado a partir de diversas concepções como afirma Louro:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado em diferentes direções”, como diz Stuart Hall ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também constituintes dos gêneros (LOURO, 2014, p. 28-29).

Nesse sentido, estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Ao mesmo tempo, compreende-se que a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política etc. são atravessadas pela questão de gênero: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são generificados – produzem-se ou engendram-se a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas etc.).

Como vimos, a sexualidade não é só uma questão pessoal; ela possui uma dimensão social e política que é construída de vários modos pelos sujeitos por toda a vida. Diante disso, aprendemos o que falar e silenciar, mostrar e esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado em relação ao discurso sobre a sexualidade, assim como nas formas e nas instâncias em que acontece essa apropriação. E é sobre essas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade que nos resta duvidar e questionar; podemos colocar em questão como as formas, as identidades e as práticas costumam ser pensadas, sancionadas como legítimas ou marginalizadas por exemplo.

Vale destacar que o debate sobre as identidades sexuais e de gênero se tornou cada vez mais discutido pelo surgimento, na década de 1970, de intensas transformações como os movimentos feministas, de gays e lésbicas etc. Com isso, renova-se, regula-se, condena-se ou nega-se essas questões. É diante dessas transformações que nasce as políticas de identidades segundo Hall (1997). Com essa visibilidade, viu-se um processo de afirmação e diferenciação dessas políticas, abrindo novas divisões sociais possíveis.

As transformações sociais nos anos posteriores aconteceram rapidamente tendo como consequência a desestabilização das certezas sobre o gênero. O advento das novas tecnologias reprodutivas; as várias possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais; as articulações corpo-máquina; as mudanças nas noções de tempo, espaço, “realidade”; formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer; todos esses adventos afetaram nossas formas de viver, levando-nos a constituir novas formas de identidades de gênero e sexuais; novas formas de existência para todos.

Na verdade, as transformações permitem novas soluções para as dúvidas e provoca novos questionamentos; elas apresentam alguns pontos comuns para o suporte das respostas: a compreensão de que a sexualidade é

social e política e que é “aprendida” e construída por todos os sujeitos no decorrer de toda a vida, e de vários modos. Louro afirma:

Estudiosos e estudiosas, estão buscando um refinamento nas análises, acentuando algumas distinções que podem ser importantes. Ao longo de seus estudos, Jeffrey Weeks afirma inúmeras vezes que a “sexualidade tem tanto a ver com as palavras, com as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo”. (...) ele fala da impossibilidade de se “compreender a sexualidade observando apenas seus componentes ‘naturais’(...), esses ganham sentido através de processos inconscientes e formas culturais”. Se Foucault foi capaz de traçar uma história da sexualidade, isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma “invenção social”, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (LOURO, 2014, p.30).

Podemos então observar que exercemos nossa sexualidade de diferentes formas, assim como podemos viver nossos desejos e prazeres corporais de muitos jeitos e formas. As *identidades sexuais* se comporiam através das formas como vivemos nossa sexualidade – com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos. Assim constroem suas *identidades de gênero*. Britzman, por exemplo, escreve:

As complexidades do processo de formação de identidades, vistas como relações sociais (e em combinação com relações sociais), não estão, entretanto, ainda suficientemente teorizadas. Parte do problema consiste em que não se tem atribuído a categoria de “identidade” suas caleidoscópicas qualidades: a identidade é constituída de mais coisas do que aparenta. Além disso, os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou a prestações (BRITZMAN, 1996, p. 72-73).

Assim, é evidente que as identidades sexuais e de gênero estão demasiadamente inter-relacionadas, pois nossa linguagem e nossas práticas constantemente as confundem, o que torna difícil pensá-las distintivamente. Louro, em suas análises, nos alerta que “elas não são a mesma coisa” e que,

(...) sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo,

eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). o que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas e acabadas num determinado momento (LOURO, 2014, p. 30).

Não tem como estabelecer um momento em qualquer época da vida – seja no nascimento, na adolescência, ou na maturidade – que possa ser o indicador da identidade sexual e/ou que a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. Ou seja, os sujeitos estão sempre incorporando esta ou aquela identidade, já estão sempre se constituindo; elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Deborah Britzman (1996, p. 74) afirma:

*Nenhuma* identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada [grifos da autora].

Com isso, Britzman afirma que a relação social aconteceria dentro, no interior do *eu* e entre os “outros” seres, pois está sendo continuamente reacomodada, desestruturada e desarrumada por complexas experiências que vivemos, seja através da cultura, do conhecimento escolar, das inúmeras e oscilantes histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e costume popular.

As identidades de gênero são pensadas de modo semelhante: elas também estão continuamente se construindo e se transformando nas relações sociais. Elas estão atravessadas por diversos discursos, através de símbolos, representações e práticas em que os sujeitos vão se construindo, arranjando e desarranjando transitoriamente seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo ao longo do tempo, historicamente, e na articulação como as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe etc. Dorlin complementa:

(...) o gênero cumpre perfeitamente sozinho a função de *invisibilização* das relações de poder, isto é, sua *naturalização*, cristalizando, para além das sociedades, das classes e dos séculos, um único modo de relação hierárquica entre os sexos, estável e previsível (DORLIN, 2021, p. 48).

Entretanto, trabalhamos e pensamos sobre gênero “numa matriz heterossexual”, ainda que reconheçamos as diversas e mutáveis identidades de gênero. Judith Butler entre outros vem sugerindo que comumente pensamos e trabalhamos sobre gênero nesta perspectiva:

É crucial manter uma conexão não causal e não reducionista entre gênero e sexualidade. Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto, é que se chama os homens gay de “femininos” ou se chama as mulheres lésbicas de “masculinas” (BUTLER *apud* LOURO, 2014, p. 32).

A homofobia seria o medo voltado contra os homossexuais e pode se expressar ainda como um “terror em relação à perda do gênero”, ou seja, no medo de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos”. Louro acrescenta que seria por tudo isso que Judith Butler afirma que é crucial manter um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero.

Dorlin afirma que a primeira ocorrência do termo “heterossexual” aparece no final do século XIX para designar a bissexualidade (atração sexual pelos dois sexos). Em 1895, quando aparece a tradução francesa da obra de referência do doutor vienense Richard von Krafft-Ebing, *Psychopathia Sexualis*, o termo “heterossexual” designa o contrário do “instinto sexual patológico”, isto é, o instinto sexual cuja finalidade é a procriação. Com os trabalhos de Krafft-Ebing o pensamento médico passa a incluir no sexo biológico os processos de sexuação – a procriação (os órgãos reprodutivos macho e fêmea) e a sexualidade. A sexuação não é, portanto, “a totalidade do sexo”: na definição comum de “sexo biológico”, a anatomia nunca aparece sozinha. Em outras palavras, sempre está presente, no que comumente compreendemos como “sexo biológico” dos indivíduos, gênero e traços de uma gestão social da

reprodução, isto é, uma identidade sexual (de gênero e de sexualidade) imposta, designada.

Não é difícil concluir que, nos processos de reconhecimento de identidades, esculpe-se concomitantemente a atribuição de diferenças, o que implica a instituição de desigualdades, ordenamentos e hierarquias nos processos de reconhecimento de identidades. Esses processos estão ligados com as redes de poder que permeia a sociedade. Assim, no reconhecimento do outro, quando se delimita os contornos e fronteiras daqueles que não possuem os mesmos atributos que nós, está em jogo a norma (entre iguais) e as bordas (aos desiguais). Assim, como destaca Louro,

Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2003, p. 16).

Ao “marcar” os sujeitos e, assim, classificá-los, a sociedade objetiva fixar as identidades. Isso não se dá de forma equilibrada, pois são permeadas por relações de poder. Quanto à tentativa de fixar identidades e as relações de poder, os diferentes grupos sociais “forjam” a sua identidade e as identidades de outros grupos sociais. Tomas Tadeu da Silva afirma:

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse e um campo atravessado por relações de poder(...) o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, a produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder (SILVA, 1998, apud LOURO, 2003, p. 16).

Através das relações sociais e culturais “Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, ‘normais’ (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc) tem a possibilidade não apenas de representar a si próprios, mas também de representar os outros” (LOURO, 2014, p. 16). Segundo Meyer e Silva (2020), a cultura envolve mais que um conjunto de significados compartilhados entre grupos, pois também diz respeito aos múltiplos sistemas

de significação que disputam sentidos que codificam, organizam e regulam condutas, a partir de diferentes redes de poder. A reflexão de Louro sobre esse ponto se desenvolve nesses termos:

As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem as suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder. Portanto, podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. A “política de identidade”, ganha sentido nesse contexto, pois, como diz Tomas T. Silva (1998), é através dela que “os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia” das identidades tidas como “normais” (LOURO, 2014, p. 16).

Nesse sentido, Meyer e Silva (2020, p. 491) afirmam que o corpo e suas marcas só passam a existir na cultura já que essas são tomadas como uma materialidade que se torna elegível e inteligível a partir de uma base normativa constrictiva que as explicam em uma determinada cultura. Assim os corpos e seus marcadores são classificados e hierarquizados dentro de um sistema de significação que lhes atribui diferentes posições de sujeito ou identidades, o que se constituem como marcas de poder. Conseqüentemente, diferentes grupos humanos produzem, resistem e são interpelados por diferentes discursos, o que lhes permitem viver de determinadas formas, bem como compreender um mesmo fenômeno ou objeto de distintos modos: “São esses sistemas e códigos de significação, que são produzidos e operados por meio de distintas linguagens, que permitem atribuir sentidos, (...) aos corpos, generificando-os, sexuando-os e hierarquizando-os” (MEYER *apud* MEYER; SILVA, 2020, p. 486).

Portanto, cabe a nós indagar como as diversas características marcadas culturalmente acontecem, como os marcadores de gênero e sexualidade se constituem e fixam as diferenças, será assunto do próximo subcapítulo.

## **2.2 Marcadores de gênero e sexualidade – como o poder se imprime: o corpo na escola**

Não poderíamos falar sobre as diferenças que nos tornam únicos, sejam elas de tamanho, tipo físico, dentre outros, sem falar sobre as diversas características como gênero, raça/cor, sexualidade, classe etc. Essas diversas

características são chamadas de marcadores sociais de diferença – são marcas sociais que nos diferenciam uns dos outros e levam à produção de desigualdades. Aqui, especificamente, procuramos evidenciar os marcadores de gênero e sexualidade para compreendermos como eles se constituem e fixam as diferenças.

As distinções de gênero e sexualidade são instaladas, fabricadas e nomeadas, segundo Louro (2014, p. 47), “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem seu exercício”. O poder, por sua vez, é exercido em muitas direções, em uma trama que se estabelece por toda a sociedade. Para Foucault, ninguém tem sua posse; o poder aparece como uma estratégia nas redes de relações sociais. Podemos percebê-lo ligado “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, funcionamentos; que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (FOUCAULT, 1987, p. 29). Vemos, portanto, uma multiplicidade de relações de forças que pertencem ao domínio em que elas se exercem; forças que são, aliás, constitutivas dessas relações. Enquanto jogo, vemos lutas e enfrentamentos dessas forças, que se transformam, se reforçam, etc. e que entram em vigor. É nesse jogo que entendemos como os marcadores de gênero e sexualidade estão inseridos no interior das redes de poder e são usados a seu favor. Nesse caso

, regular os corpos seria uma das formas de exercer uma estratégia de poder.

Vladimir Safatle (2021, aula 1), em seu curso intitulado *Falar de sexo*, afirma:

[...] um dos eixos fundamentais do poder é a tentativa de controlar as formas de falar de sexo. Não há projeto autoritário que não tenha, como espaço fundamental de sua expressão, a regulação dos corpos, de seus regimes de visibilidade, a definição das formas de aliança, os circuitos de afetos e desejos. Sexo sempre foi, e sempre será uma das questões centrais da vida social e da esfera do político.

Foucault destaca em *História da sexualidade – A vontade de saber* (1988) que o sexo é um elemento ideal especulativo; ele está no interior do dispositivo da sexualidade, por isso é estratégico: através desse elemento que o poder se organiza, pois torna possível “apreender” os corpos de várias maneiras: em sua materialidade, forças, energias, sensações, prazeres. É por

isso que o sexo se torna uma das questões centrais da vida social, como destaca Safatle, assim como a esfera do político.

Nesse “exercício de poder”, em que “ninguém tem sua posse”, os marcadores de gênero e sexualidade não podem ser tratados de maneira independente de raça, nacionalidade, classe etc. Avtar Brah (2006), estudiosa sobre gênero, raça e etnia, por exemplo, afirma que a opressão de cada um desses marcadores está inscrita no interior de outro, sendo então constituído pelo outro e constituinte de outro, perfazendo redes de poder. Assim, os marcadores sociais da diferença indicam os lugares de pertencimento dos sujeitos socialmente.

Para Jeffrey Weeks (*apud* LOURO, 2014), por sua vez, a sexualidade é tecida na rede de todos os pertencimentos sociais que abraçamos. Devemos, portanto, compreendê-la junto às identidades de raça, gênero, classe, nacionalidade. Ou seja, esses marcadores sociais estão conectados com nossa identidade sexual e interferem na nossa forma de vivê-la.

Entretanto, essas diferentes marcas sociais, como a identidade de gênero e a sexualidade, surgem, aparecem, vem à tona, evidenciam concretamente sua instabilidade e fluidez. Exatamente por serem tão plásticas, elas podem ser “perigosas” para o poder disciplinar sobre nosso corpo – a identidade não é assim tão rígida e pode se modificar: basta que um dos elementos se modifique para que toda a rede de relações que constitui uma identidade se transforme. Assim, o que pode ser “perigoso” para a rede de poder estabelecida para os sujeitos, aparece como um alento, “uma esperança” uma possível forma de resistência. Daí porque Louro (in LOURO (org.), 2003, p. 24), afirma que, “Buscamos, todos, formas de resposta, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feito sobre nossos corpos”.

Ao se marcar alguém, entende-se que se determina o sujeito sob o aspecto de homem ou mulher de determinada raça, etnia, sexualidade, classe, nacionalidade etc.; que tal pessoa participa ou não de um partido político, ordem religiosa, dentre outras. Diante disso, dessas múltiplas identidades, a pessoa não pode ser vista de forma múltipla, como feita por diferentes camadas. É como se o sujeito fosse previsível e, como tal, espera-se dele que aja de acordo com o que é identificado. Mas seríamos assim tão previsíveis?

Não possuiríamos diferentes camadas que se influenciam respectivamente, que são contraditórias, que provocam diferentes posições? Afinal, os próprios sujeitos se percebem de distintos modos.

Por outro lado, numa pretensão de se tornar moldável aquilo que é da ordem da sexualidade, o poder do discurso sobre sexo se sustenta a partir de processos de reprodução de valores disciplinares da vida social. Com isso, constrói-se a nossa submissão a marcadores reproduzidos estrategicamente. O problema, como afirma Safatle (2021, aula 1), é de se investir na libido do sujeito:

Pois poder é mobilização de libido, é constituição de adesão a partir de processos de identificação. Embora use continuamente a força e a violência, nenhum poder se sustenta apenas sob a força e violência. Ele se sustenta a partir do desejo. Ele precisa do desejo para impulsionar os processos de reprodução material da vida social. Nossa servidão é libidinalmente construída e investida.

Mas, por envolver os processos de reprodução material da vida social, devemos levar em conta as condições históricas de cada indivíduo em cada sociedade específica para que possamos entender como as relações de poder estão envolvidas nos processos disciplinares. Assim, os marcadores de gênero e sexualidade, dentre as formas que as relações de opressão assumem na sociedade capitalista, racista e colonialista, etc., são exercidos em nossa rotina escolar, das mais diversas formas e representam, para nós, uma luta social em cada situação que aparece. Trata-se, portanto, de uma questão política por excelência.

Considerado como algo disciplinar, Foucault nos diz que “O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (FOUCAULT, 2001, p. 146). Nesse sentido, é *no* corpo que se exerce o poder. A disciplina estaria inserida nele e se encarregaria em determinar o “espaço” de cada um. Disciplinado, o corpo “sabe” se comportar por meio de gestos e posturas; “sabe” seu “lugar”, como se adaptar, andar, sentar-se, ou trabalhar continuamente. O corpo se tornaria, assim, um elemento básico do poder disciplinar, em que se incute normas, regras, hábitos, atitudes e comportamentos considerados adequados/esperados. A escola entra aqui como reprodutora, lugar onde se constituem e reproduzem normas; uma das

instituições encarregadas de normalizá-las ( a mais importante se pensarmos que o ensino é obrigatório).

Para Louro (2014, p. 45), o conceito foucaultiano de biopoder, bem como as suas disposições e práticas, “criadas e acionadas para controlar homens e mulheres”, nos possibilita

Identificar estratégias e determinações que, de modo muito direto, instituíram lugares socialmente diferentes para os gêneros, ao tratarem, por exemplo, de “medidas de incentivo a procriação”. Aqui também se trata de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos, ainda que agora esses sejam observados de um modo mais coletivo – trata-se do corporificar da população.

Pensando no aspecto biológico da vida (e não a vida política, por exemplo), o poder se exerce no gênero, como na procriação, normalizando condutas entre meninas e meninos e, conseqüentemente, sua sexualidade, seus saberes, o uso dos seus corpos, sua individualidade. A sexualidade, portanto, para Foucault (1988), torna-se a chave do poder (atua como disciplinador dos corpos e no gerenciamento da vida):

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, a vida do corpo, a vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. E por isso que, no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada das condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la é o que torna possível constituí-la (FOUCAULT, 1988, p. 137).

É em meio a este cenário que a sexualidade se apresenta como anatomia política do corpo e uma biopolítica da população. Gênero e sexualidade, portanto, são produções culturais e históricas, cujas marcações das diferenças são socialmente produzidas por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório que gera sentido e controle. Dessa forma, as marcas dos gêneros feminino ou masculino nos corpos se dão sempre em “determinada cultura e, portanto, com as marcas dessas culturas” (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 11). Com a sexualidade acontece o mesmo: ambas moldadas pelas redes de poder de uma sociedade; e, conforme Louro, estamos diante de um “dispositivo histórico”, de uma invenção social, “uma vez

que se constitui historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 12).

Pensando sobre os discursos que as sociedades produzem acerca da sexualidade, Safatle (2021, aula 1), nos diz, ao historicizar sobre esse raciocínio em Foucault, que

Este era o ponto central. A modernidade conheceria, entre outras coisas, um discurso sobre o sexo enquanto setor de uma administração pública. Assim, se era verdade que apenas o ocidente conhecerá esta ideia do sexo como objeto de uma ciência, há de se lembrar que tal ciência não visava apenas “curar” desvios, mas encontrar as formas mais produtivas de gerir as populações já que, no coração do problema político das populações encontra-se o sexo. Se um país rico e forte era um país populoso, então algumas questões centrais de administração pública serão: a análise da taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, o efeito do celibato e das interdições, a incidência de práticas contraceptivas, entre outros. Pela primeira vez, uma sociedade reconhece que seu futuro e fortuna está ligado à maneira com que cada um faz uso de seu sexo.

Assim, evidencia-se um projeto de poder que se instaurou na discriminação de sujeitos considerados dentro ou fora de certas normativas, se são ou não desviantes; se são ou não diferentes sexualmente; se são ou não aceitáveis etc. Nesse sentido, Safatle (2021, aula 1) continua:

Mas essa administração também se dava no sentido de definir uma normatividade explícita, reprodutiva e heteronormativa, e empurrar todo o resto para o campo das patologias, das perversões. Será assim que, a partir de meados do século XIX, encontraremos esses tratados de perversões que desejavam catalogar todos os “desvios” possíveis.

Diante disso, compreendemos que o entendimento sobre as variáveis e as hierarquias dos marcadores sociais de diferenças podem confirmar a importância de se estabelecer práticas pedagógicas que venham a ser trabalhadas no sentido de promover a igualdade.

Constituído em suas relações sociais, geridos pelas relações de poder em nossa cultura, os seres se submetem às classificações. O domínio biológico passa a fazer parte do discurso da “verdade” intrínseco às relações de poder

dentro da sociedade. Verdade, poder e discurso se validam no corpo social, pois o poder se estrutura e se exerce nas relações sociais. Tal articulação torna possível gerir a vida de forma geral, inclusive na gestão de uma certa normalidade, criando repressões através dos códigos culturais que culminam, muitas vezes, no silenciamento dos corpos e na possibilidade de criação de outras formas de identidade.

Ora, entendemos que a escola, como corpo social, cumpre um papel importante em reproduzir e legitimar os marcadores sociais da diferença e a produção/reprodução de identidades e diferenças, além de ser um espaço que reproduz essas “verdades”. Deborah Britzman (1996 p.72), por exemplo, salienta que o processo de escolarização “produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores, de raça e de gênero, mas [...] produz e organiza [...] as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes”. Louro (2003), por sua vez, questiona sobre o naturalismo com que a sexualidade é pensada e ensinada, já que as ações sociais ganham sentido dentro de um contexto social e “são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. Complementa:

Nesta perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, *com as marcas dessa cultura*. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais (LOURO in LOURO (org.), p.11, grifo nosso).

O corpo apresenta visivelmente as marcas desse processo; marcas que ao serem valorizadas pela sociedade, torna-se referência para todos. Assim, no âmbito da cultura e da história, se definem padrões aceitáveis de identidades sociais. Aqui é bom esclarecer que não só as identidades sexuais e de gênero que são definidoras, mas também as identidades de raça, nacionalidade, classe etc.

Entretanto, a compreensão quanto à questão da diferença de identidades, difere entre os teóricos. Importantes analistas culturais, como Stuart Hall em seu livro *Identidades culturais na pós-modernidade* recorre a Laclau para afirmar que

As sociedades da modernidade tardia (...) são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, de identidades – para os indivíduos (HALL, 2006, p.17).

Por esse viés, somos sujeitos de muitas identidades, já que não nos definimos somente pelo gênero, sexo, mas também pela classe social, raça, nacionalidade. Essas múltiplas identidades não são estáveis, fixas, permanentes, mas sim, sujeitos com identidades de caráter fragmentado, plural, provisório, instável e histórico. “Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes” (LOURO in LOURO (Org.), 2003, p. 12). Dessa forma, a concepção que é fortemente polarizada de gêneros e sexualidade, masculino/feminino, homem/mulher e seus arranjos aceitos socialmente, oculta as diversidades existentes em cada um dos polos. Os sujeitos que se afastam da forma hegemônica de masculino/feminino são considerados diferentes, abalando-se a “segurança” do estabelecido. Isso nos mostra que, segundo Jeffrey Weeks, “tememos a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução que implica em não ter uma identidade fixa” (WEEKS *apud* LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 13)). Vemos com isso, frequentemente, práticas de discriminação ou docilização, principalmente no meio escolar.

Em continuidade a esse pensamento, Louro explica que a dificuldade da sociedade em aceitar uma nova identidade sexual ou de gênero que difere das identidades consideradas “normais”, caracteriza-se por uma alteração essencial de suas categorias normativas, por isso atinge a “essência” do sujeito. Dentre os possíveis marcadores, esse de gênero e sexualidade, perturba mais. Louro, prossegue em suas análises:

Admite-se (embora com algumas resistências) que um operário venha a se transformar num patrão ou uma camponesa se torne empresaria. Representados de formas novas, ele ou ela provavelmente também passam a se perceber como outros sujeitos, com outros interesses e estilos de vida. Aceita-se a

transitoriedade ou a contingência de identidades de classe. A situação torna-se mais complicada, no entanto, se um processo semelhante ocorre com relação as identidades de gênero e sexuais ( LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 12).

Não se nega com isso que a sexualidade traz em si a transitoriedade, a fluidez e a instabilidade; mas seus “desvios” são menos aceitos. Socialmente, espera-se que nem precisamos anunciar nossa identidade de gênero, uma vez que se naturaliza uma concepção biologizante da sexualidade. Assim, supõe-se, ao nos apresentarmos, ou representarmos, que nossa identidade de gênero seja clara e que diz supostamente quem somos. Na verdade, o corpo adquire uma centralidade no interior das redes de poder (pois representa quem somos), e é submetido a jogos, trocas, em que se nomeiam as diferenças e desigualdades (até mesmo na aparência – tal qual nos apresentamos, em nossos gestos etc.). E é na escola que se vê um papel de normalização social – enquanto uma instituição que segue um papel disciplinador. Segundo Louro (2003), a escola atua na legitimação ou não dos corpos, através de uma pedagogia disciplinadora, haja vista que delimitam, silenciam os corpos desviantes, marginalizando-os. Assim, excluídos do direito a existência marginalizada, constroem-se modos de subjetivação marginais.

Aliás, o ambiente disciplinador nas escolas não é mascarado. Elas possuem salas dispostas em corredores, uma ao lado da outra; há bedéis vigiando o comportamento dos alunos e mesmo câmeras instaladas para garantir, com seu olhar atento e vigilante, a “segurança” dos alunos e demais sujeitos da instituição; os pátios são abertos, sem obstáculos, sendo possível ser observado de diferentes ângulos. Nesse sentido, vemos uma escola que se guia por constantes controles e vigilância: tudo é observado e anotado.

Vemos também uma hierarquia estabelecida entre os indivíduos da escola que compõem o contexto escolar (entre professores, alunos, funcionários, família, gestores). Ou seja, encontra-se relações de poder que permeiam todos os ambientes na escola. Esse poder tecido nas interações influencia na produção do saber como analisa Foucault (1984, p. 30): “(...) poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não se supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Cria-se um ambiente, portanto, em que se torna natural o disciplinamento dos corpos por meio dos gestos, condutas e constante vigília para a formação de “homens e mulheres de verdade” (LOURO in LOURO, (org.), 2003, p. 18). A questão de outros possíveis modos de sexuação são colocados à margem, assim como o debate sobre possíveis formas de identidade sexual. Louro reflete sobre esse esquema disciplinar marcado no corpo:

As sociedades urbanas, no entanto, ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas a instituição e que ali permaneçam alguns anos. Essas imposições, mesmo quando não realizadas, tem consequências. [...] os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos (LOURO, in LOURO (org.), 2003, p. 21).

A implementação dessas marcas exige um investimento mais amplo para ser colocado em ação. Família, escola, mídia, igreja, lei, participam dessa produção e realizam uma pedagogia que, frequentemente, aparece de forma articulada. A escola repete identidades e práticas predominantes “Enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instancias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias” (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 25).

É nesse viés que Louro (in LOURO (org.), 2003, p. 25-26) afirma que os sujeitos não participam apenas como receptores, pois

Os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instancias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação varias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de homens e mulheres, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero.

Se a sociedade, intencionalmente, tenta ou busca “fixar” uma identidade masculina ou feminina dita normal, a escola, nesse processo, tem uma tarefa

importante e difícil ao mesmo tempo. Para Louro, (in LOURO (org.), 2003, p. 26), ela precisa se equilibrar entre incentivar e conter a sexualidade:

De um lado incentivar a sexualidade “normal” e de outro, simultaneamente contê-la [...] é preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças ( e se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar.

Com isso, redobra-se a vigilância sobre os corpos, as identidades e a sexualidade. Essa vigilância apenas coloca em evidência o que vigia ao mesmo tempo que limita sua manifestação e expressão franca. As dúvidas, as fantasias e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado, deixamos de ressaltar sua dimensão social e política. Para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da normatividade heterossexual, tudo pode se complicar. A produção da heterossexualidade poderá vir acompanhada pela rejeição, declarada ou não, de qualquer outra forma de sexualidade. Que se veja o caso da homossexualidade acompanhada da homofobia como destaca Louro:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 29).

Na escola, ainda se exerce uma pedagogia da sexualidade como destaca Louro, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Isso reforça o entendimento de que, em nossa sociedade, assumir a condição de homossexual ou de qualquer forma de sexualidade que não seja padrão, ainda custa uma estigmatização. Louro (in LOURO (org.), 2003, p. 32) entretanto, complementa com um contraponto: a necessidade de um “outro” para definir o “mesmo”:

Curiosamente, no entanto, as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”. Precisam da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a “rejeitam”. Permanecendo ativas, “elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta.

Através da disciplinarização dos corpos, naturaliza-se normas e gestos que são atravessados na história pelas divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero entre outros. Trata-se de uma lógica que rege as implicações naturalizadas de normalizações construídas historicamente, em que os gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos, tornando-se parte de seus corpos. Mas em toda lógica de reconhecimento, há lutas, resistências, que confirmam e produzem diferenças, mesmo que isso custe a estigmatização.

A nosso ver, por outro lado, cabe à escola, por meio dos saberes e do jogo de poder que a constitui, assumir a posição de que os sujeitos não são passivos – meros receptáculos de identidades “disponíveis”. Os alunos, por sua vez, devem se envolver na construção de uma própria identidade e ter consciência de que ela não é fixa, nem deve se limitar ao que está “disponível” no “mercado de trocas”. Eles reagem, respondem, recusam ou assumem posições. Afinal, como diz Foucault (1985, p. 146), com essa lógica, “emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder”. Ou seja, o corpo pode resistir.

Da mesma forma que a escola pode reproduzir relações hierárquicas existentes na sociedade, ela pode desenvolver ações, práticas e valores que visem transformar estas relações, contribuindo, assim, para a construção de relações mais abertas entre os diversos grupos sociais. A escola pode assumir um papel de protagonista na democratização da sociedade, ao buscar construir valores e práticas com o nosso olhar voltado para os sujeitos como um todo.

Dessa forma, é preciso desconfiar do que é tomado como “natural”. Podemos questionar o que ensinamos, bem como o modo que o fazemos e os sentidos que as alunas e os alunos dão ao que aprendem. Podemos problematizar nossas teorias naturalizadas, estar atentos à nossa linguagem arraigada em preconceitos, procurando perceber o sexismo, o racismo, o etnocentrismo que ela carrega e institui. Nessa perspectiva, é preciso dar-mo-

nos conta e nos flagrarmos em atos falas normatizadoras de forma que nos auxilie a termos um olhar mais atento a criarmos uma problematização mais ampla que consiga lidar com as múltiplas combinações de gênero, sexualidade, e demais marcadores sociais como classe, raça, etnia etc.

É justamente nessa mudança de olhar que se poderá proporcionar condições para que o indivíduo seja sujeito da sua própria história. Para isso, propõe-se trazer à luz os jogos de poder existentes quando produzimos ou reproduzimos as desigualdades de gênero e sexualidade na escola. Acreditamos que tais reflexões poderão contribuir para a transformação do nosso olhar na tentativa de desconstruir estereótipos; nos levaria a reconhecer as diferenças vivas e presentes dentro da escola. Assim, ao verificar como as “peças foram dispostas”, será possível, a nosso ver, pensar e tornar real uma escola que acolha “os sujeitos plurais que nela habitam”.

No próximo capítulo, veremos de que maneira ocorreria na escola a produção das diferenças de gênero e sexualidade bem como buscaremos refletir sobre se seria possível intervir, ou seja, resistir quanto aos jogos de poder.

### 3 Diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade na escola

Explícita ou implicitamente, apesar de a escola ter se construído por uma separação, entre adulto e criança, homem e mulher etc., deparou-se com a necessidade de interagir com o diferente, o excluído. Assim, da mesma forma que a escola pode reproduzir relações hierárquicas existentes na sociedade, ela pode desenvolver ações e práticas e criar valores que visem transformar tais relações de poder. Neste capítulo, veremos como ocorre na escola essa produção e os efeitos que elas têm sobre os sujeitos. Veremos também as formas como isso se dá, seja através da escolarização dos corpos e das mentes, seja através do sexismo e homofobia na prática educativa. Seffner (2020, p. 88), por exemplo, nos mostra que,

De todos os delicados equilíbrios que um professor ou professora precisa para enfrentar ao abordar temas de gênero e sexualidade na escola, esse parece ser o mais complexo de saber: trazer informações científicas ao debate, saber lidar com a carga moral que estes temas inevitavelmente têm, saber lidar com a própria posição moral sobre o tema, respeitar a posição das famílias mas ao mesmo tempo avançar valores que dialogam com a noção republicana de espaço público e compreender que as novas gerações vão inventar modos de vida, em diálogo com a tradição.

Nesse jogo de equilíbrio complexo, cujas interações implicam estratégias de cumprir, resistir e transgredir a heteronormatividade, a postura que nós professores e professoras como adultos de referência temos

É cada vez mais necessária nestes tempos em que movimentos sociais de índole conservadora e autoritária buscam asfixiar o debate em torno desses marcadores sociais da diferença, que se não são postos em debate, originam situações de desigualdade e violência (SEFFNER, 2020, p. 88).

Questionar e problematizar os mecanismos em que a escola continua imprimindo uma marca distintiva sobre os sujeitos através de múltiplos e discretos mecanismos nos quais corpos e mentes são disciplinados, nos possibilitará, além de conhecermos como engendra as forças de reprodução das diferenças e desigualdades nas questões de gênero e sexualidade, pensarmos em como combatê-las na escola – esse espaço historicamente construído que pode, a nosso ver, também ser intervindo.

### **3.1 A produção escolar das diferenças**

A escola, segundo Seffner (2020, p. 79), é a primeira instituição onde as crianças e os jovens vão interagir com outros indivíduos com marcadores identitários diversos: diferenças de pertencimento religioso; diferenças de posições político e partidárias; diferentes culturas; diferenças corporais, musicais; também diferenças de gênero e de orientação sexual; diferentes pertencimentos étnicos e raciais; diferentes personalidades, dentre outras. Entre todas as diversidades existentes no ambiente escolar, a escola entende, produz, reproduz e exerce uma ação distintiva: ela separa os sujeitos através de diferenças, distinções, desigualdades etc. desde seu início na sociedade ocidental. Por exemplo: separa adultos e crianças, católicos e protestantes; se fez diferente para ricos e pobres; separou os meninos das meninas, dividindo internamente os/as que lá estavam, classificando, ordenando, hierarquizando.

A escola, idealizada em seu início para acolher alguns, lentamente foi sendo solicitada por aqueles e aquelas que havia sido negado acesso. Com isso, ocorreram transformações. Lentas, mas houve transformações. A escola necessitou ser múltipla e diversa quanto à sua organização, aos seus currículos, prédios, regulamentos, avaliações; também quanto aos docentes. Precisava, explícita ou implicitamente, garantir e também produzir as diferenças entre os sujeitos que a frequentam.

Esse processo é quase imperceptível. Contudo, estão presentes nas práticas rotineiras, banais, que só percebemos se detivermos o olhar, nos determos, termos atenção, questionarmos, desconfiarmos. As questões de gênero e sexualidade, objeto desse trabalho, merecem uma problematização mais ampla, pois as relações de poder que as permeiam, que dizem respeito à nossa prática com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, raça, classe, também nos dizem respeito enquanto discentes. Frente à estas colocações, torna-se necessário, portanto, indagar como se produziram e se reproduzem tais diferenças e quais efeitos incidem sobre os sujeitos.

Tratando de educação libertadora, no sentido de superar preconceitos e ideias normatizadoras dos corpos, é importante ressaltar que, quanto mais a

escola se distancia da pluralidade existente em seu meio, exclui-se possibilidades de construções sociais mais plurais e também de uma reflexão sobre indivíduos e seus corpos. Sobre a importância da escola em relação à construção social dos corpos dos alunos, bell hooks descreve:

Quanto mais a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar e confessar (...) os meios reguladores e punitivos da confissão nos lembram de práticas curriculares e pedagógicas em que os alunos são chamados a revelar publicamente, e até confessar, informações sobre sua vida e sua cultura na presença de autoridade, como os professores (bell hooks, 2017, p. 35).

Percebe-se que as desigualdades referentes aos gêneros, aos corpos e às sexualidades na escola estão intrinsecamente permeadas por ideologias cerceadoras, que a relação de poder entre professores e alunos leva a pensar sobre a função da escola na atualidade. Tal atitude justifica a utilização de teorias para explicar formas de dominação, conforme aponta Michel Foucault e alguns pós-estruturalistas que consideram a escola como dispositivos de controle que “docilizam” corpos para servirem a ideologia dominante. Louro, por exemplo, afirma:

Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto está se tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo no qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2014, p. 85).

As questões sobre gênero e sexualidade estão na escola por mais que não as tematizemos. Afinal, trata-se de questões que constituem os sujeitos – uma presença que independe de intenção ou discursos. Ainda que a sexualidade seja parte de nossas vidas, as instituições escolares, ao longo da história, muitas vezes esquivaram-se de a abordarem e a deixaram à margem de um enfoque educacional. As questões de gênero e da sexualidade na prática pedagógica foram impostas, de certa forma, ao não serem tematizadas como “verdades” sobre o corpo e sua identidade.

Para melhor entendimento, vejamos o que dizem Paz e Purificação:

As instituições na sociedade contemporânea, além da família, da escola e da igreja, como, mídia em geral, grupo de amigos/as, justiça, partidos políticos possuem caráter educativo. Nessas instituições, o sujeito recebe informações de como se deve comportar e qual o seu lugar social. Por isso, o conceito gênero abarca as instituições sociais generificadas, porque com seus símbolos, normas, leis consideradas padrão, elas expressam, produzem, mantêm e ressignificam o feminino e o masculino na sociedade. Essas elaborações levam à compreensão de que as características arroladas como naturalmente femininas ou masculinas foram repetidas, reinventadas, recontadas durante anos, sendo construídas e reconstruídas socialmente e sustentadas por relações de poder (PAZ; PURIFICAÇÃO, 2020, p. 99).

Segundo Veiga-Neto, a escola é, depois da família, mas também muitas vezes antes dessa, a instituição de sequestro pela qual todos passam o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Com isso,

É mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania a sociedade estatal. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar a individualização disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna (VEIGA-NETO, 2016, p. 70).

Assim, no contexto da escola, é possível verificar que os estudantes com outras sexualidades e identidades de gênero, ainda se mantêm na invisibilidade, indo ao encontro ao que diz Louro (2000, p. 60): “o corpo parece ter ficado fora da escola”. Segundo bell hooks, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, não o corpo. Portanto para ela, o necessário seria unir corpo e mente, ou seja, corpo e ensino.

Uma das formas que podemos pensar como estratégia de intervenção sobre essa questão da sexualidade, conforme Louro (2014), é reconhecer como se dá a instituição das desigualdades sociais, seus marcadores, as relações de poder que permeiam a sociedade em relação ao corpo, ao gênero e à sexualidade.

Assim, é preciso compreender a escola como um dispositivo de poder que funciona dentro de um sistema que não só reproduz, mas que perpetua

uma forma de heteronormatividade. Se se quer uma quebra dessa perpetuação, na qualidade de educadores, devemos ter uma atitude vigilante e contínua em nossos próprios atos e valores, tendo em vista o questionamento do que é considerado “natural”.

Parte-se do pressuposto de que a escola pode funcionar como um local privilegiado de normalização. O uniforme, as filas, os horários a serem obedecidos, a distribuição dos espaços, a separação constante, por sexo, nos banheiros, nas brincadeiras, nas atividades pedagógicas – tudo isso funciona como uma maquinaria para produzir sujeitos normalizados/disciplinados, ou melhor, para produzir homens e mulheres “de verdade”. Assim, através de métodos reiterativos que não são mais questionados, devido à sua aparente naturalidade, são interiorizados os saberes de um regime de normalidade por meio dos quais os corpos deverão se conformar e (re)produzir incessantemente seus saberes, assim como vigiar a si mesmos e os outros.

Conforme Foucault, na obra, *A ordem do discurso*, em sua aula inaugural, no *Collège de France*, o discurso é “aquilo por que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. O discurso não somente traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas, em todas as sociedades, se constitui como uma série de mecanismos existentes para distribuir, regular, controlar e organizar seus elementos. Dentre estes, traremos para este estudo os chamados procedimentos de exclusão, especialmente a interdição. Foucault, salienta que não se pode dizer tudo em qualquer circunstância; nem qualquer pessoa pode falar o que quiser. Nesse sentido, há três tipos de interdição que se entrecruzariam, a saber: o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado e exclusivo do sujeito que fala.

Focaremos aqui, de modo mais específico, no tabu do objeto. Para Foucault (2009), os temas como a sexualidade e a política, ressaltam os procedimentos de exclusão, em que o discurso cerceado no debate, autoriza quem pode ou não falar sobre isso, de maneira a demonstrar como as relações de poder-saber atuam nos discursos em torno do gênero e da sexualidade.

O saber, corporifica-se por meio de determinados posicionamentos, no interior da prática discursiva, tanto de elementos advindos das instituições científicas, como dos campos não científicos. O saber constituiria, assim, “tudo o que pode ser enunciado no âmbito de uma prática discursiva, ou seja, de um

conjunto de regras históricas as quais fornecem condições de existência para os discursos e os sujeitos” (SILVA, 2022 p. 121).

Segundo a analítica foucaultiana, as relações de poder, projetam a manifestação da verdade, concebida como uma prática produzida graças a inúmeras coerções que evidenciaria a assunção de uma política da verdade, ou um regime de verdade, existente de acordo com Foucault (2008), em todas as sociedades. E isso, segundo Silva,

envolve os tipos de discurso que são acolhidos como verdadeiros, os mecanismos e instâncias responsáveis pela diferenciação de enunciados verdadeiros dos falsos, as técnicas, os procedimentos demandados para a obtenção da verdade, bem como o estatuto daqueles que têm a legitimidade de definir o que funciona ou não como verdadeiro (SILVA, 2022, p. 123).

O termo *vontade de verdade* é empregado por Foucault (2009) para designar um procedimento de controle dos discursos que, ao se apoiar sob um suporte institucional, tende a exercer sobre outros discursos um poder de coerção e de pressão. Assim, para Silva (2022), a discussão sobre gênero e sexualidade na escola é impedida por processo deliberado de produção e circulação de dizeres desinformativos e distorcidos, criados por interesses políticos, grupos religiosos por extensão, que fortalecem a intolerância aos dissidentes do padrão heteronormativo, trazendo assim, o pânico moral criado por meio da “ideologia de gênero”.

Nesse processo, os discursos sobre a sexualidade entram em cena e produzem “verdades” que se referem a uma sexualidade regular e normal (a heterossexualidade) e de modos adequados de masculinidade e feminilidade conferidos aos corpos. Valendo-se desses discursos, algumas instituições formativas conferem inteligibilidade de gênero aos corpos que se conformam ou se aproximam de seus ideais, que marcam e regulam aqueles que apresentam performance que destoam, distanciam e rompem com seus saberes.

Quanto à questão da verdade, Lôbo, por exemplo, destaca:

As várias verdades circulam como parte dos discursos e carregam suas noções de verdade, obedecendo a lógica daqueles que estão autorizados a falar, circulando no tecido

social por meio do controle e regulação destes que detêm o poder(LÔBO, 2017, p.108).

Para Lôbo as verdades dos discursos não são pensadas pelos sujeitos, mas tecidas pelas múltiplas estratégias de poder. Portanto, compreender como se manifestam os discursos no contexto escolar torna-se um desafio para os educadores, pois é na linguagem que se instaura as desigualdades. Ela atravessa e constitui todas as nossas práticas. Afinal, o discurso nos forma: expressa e estabelece relações de poderes, de lugares que ocupamos, de onde falamos, a quem nos referimos, ao que levamos em conta, a que gramática nos submetemos etc. A linguagem, afinal, veicula, produz e fixa diferenças. Ela permeia todas as práticas escolares: mostra ou silencia (em ambos os casos, estamos dentro de um discurso normalizador). Talvez, com o silenciamento se pretenda eliminar as diferenças, mas o silêncio também instaura discurso.

Lins (in LINS; MACHADO; ESCOURA (org.), 2016) nos fala que para interferir na continuidade dessas desigualdades, devemos reconhecer as formas das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas, os ensaios provenientes de estudos fora da normatização, como os estudos feministas, os estudos negros, culturais, sobre gays e lésbicas etc. podem se tornar elementos muito importantes para afinar nosso olhar, estimular inquietações e provocar questões. Podemos desestabilizar nossas crenças e problematizar a nossa conformidade ao “natural”.

Considerando os referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista que têm desconstruído e questionado o conhecimento humano sobre corpo, gênero e sexualidade na escola e em diversos espaços educativos, objetivamos compreender como se processa na escola a construção escolar das diferenças e desigualdades, bem como os efeitos que elas têm sobre os sujeitos. Para isso, iremos discorrer a partir de dois tópicos: através da escolarização dos corpos e das mentes e através do sexismo e homofobia nas práticas educativas.

### 3.2 Através da escolarização dos corpos e das mentes

Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. Na escola, todos os sentidos são treinados. Se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir. Os sujeitos se envolvem e são envolvidos nessa aprendizagem. A escola também produz corpos escolarizados e distinguem estes corpos.

Estes múltiplos e discretos mecanismos de escolarização de corpos e mentes são permeados por discursos de verdade que controlam, vigiam e pune os indivíduos e gradativamente. Conforme Lôbo, esses mecanismos se transformam em discursos das instituições educativas; se tornam solos férteis para que a verdade se desenvolva:

Os discursos da educação estão contaminados de práticas, teorias e de sentidos que incidem sobre os indivíduos como práticas de controle, vigilância e, conseqüentemente, punição. O século XIX deixa no passado o discurso acerca da natureza humana e, assim o homem marcado pelo projeto cartesiano, torna-se em medida, o signo da utilidade, docilidade, calculado pelo exercício contínuo e, aparente elementar, do poder disciplinar (LÔBO, 2017, p. 106).

Por conseguinte, prossegue Lôbo, os discursos da educação trazem consigo, especialmente na questão da disciplina escolar, uma rede de forças e práticas que, criadas no corpo social, se intrincam e se desenvolvem com o poder disciplinar. Assim,

Para o entendimento dessa perspectiva discursiva, que Foucault afirma tratar-se da apropriação social do discurso, parte-se da noção de que, embora a educação seja um direito de todos, existem lutas, contradições e interdições determinadas pelas relações de poder. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que estes trazem consigo” (LÔBO, 2017, p. 107).

Lôbo nos esclarece que um exercício de poder praticado na educação escolar, enquanto instituição que transmite discursos como verdades (que compõem a formação do sujeito), baseia-se nos conhecimentos científicos, sistematizados e organizados nos currículos. Isso acontece na prática como

um exercício de poder que constituem sistemas, pois ao invés de incluírem, excluem e controlam alguns aspectos como a escolha do conteúdo a ser apresentado nos livros didáticos, a gradação destes conteúdos etc. Ou seja, o quê, quando e o porquê os alunos vão aprender. Conseqüentemente, as verdades dos discursos não são pensadas pelos sujeitos, mas tecidas pelas múltiplas estratégias de poder. Portanto, compreender de que forma os discursos no contexto escolar se revela, converte-se em um desafio para os educadores:

Assim, compreende-se que a educação na sociedade moderna é uma das instâncias de divulgação de discursos e saberes considerados legítimos, que, direcionada pela rede de poderes, têm contribuído para a manutenção da sociedade disciplinar. Entende-se que a escola, ao atender às demandas das sociedades capitalistas e produtivas, não tem criado as condições para promover a transformação dos sujeitos em sujeitos livres, pelo contrário, ela tem transformado os sujeitos em indivíduos úteis e dóceis ao sistema vigente. Dessa forma, multiplicam-se sem precedentes os mecanismos de vigilância e punição nas escolas em geral, por meio do acompanhamento e controle contínuo da movimentação dos alunos e professores (LÔBO, 2017, p. 109).

Essa divulgação de discursos realizados na escola se constitui em gestos, movimentos, sentidos, espaços de poder. São produzidos no espaço escolar e incorporado por meninas e meninos. Tornam-se parte de seus corpos; todas essas lições e aprendizados são atravessados pelas diferenças que confirmam e produzem diferenças. Enfim, todos os sentidos são treinados.

Evidentemente, segundo Louro (2014, p. 65), os sujeitos não são passivos, pois ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, sejam elas boas ou não. Assim, reagem, respondem, recusam ou assumem inteiramente as imposições externas.

A escola é um local onde se cria e reforça desigualdades de gênero e sexualidade, mas também local de disputa em que experiências de solidariedade, afirmação e resistências são produzidas. É no ambiente escolar que meninos e meninas têm suas primeiras experimentações e conversas sobre sexo, afetividade, em que podem conhecer seus corpos, conviver com a diversidade e a possibilidade de, a partir de suas trocas, questionar as normas de gênero e sexualidades existentes. Lôbo argumenta:

É nesse contexto que as instituições educativas por meio dos discursos científicos, e de instrumentos de controle potencializados na sociedade moderna exercitam o direito de educar, de instruir (LÔBO, 2017, p. 110).

Nesse espaço de possibilidades e diversidades, a escola é obrigada, concordando ou não, a tratar desse debate. Por maior que seja a moralidade que rege as relações cotidianas que mantêm algumas de hierarquias, o ambiente escolar faz emergir outras experiências. Por exemplo: nela aparecem uma disputa de posicionamentos e ideologias, revelando práticas que desarranjam as lógicas da instituição.

Há, portanto, uma divisão de gênero que ilustra como alguns papéis são construídos e naturalizados de formas diferentes para mulheres e homens. A construção daquilo que consideramos como feminino e masculino é realizada à medida que vamos diferenciando esses papéis designados para mulheres e para homens. A classificação de gênero nos espaços sociais é percebida também na escola já que se observa que são professoras em sua grande maioria que estão na educação infantil; e professores, na maioria, no ensino médio.

Sob novas e variadas formas, a escola continua imprimindo marcas distintivas sobre os sujeitos através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizando e distinguindo corpos e mentes. Naturaliza-se, como é de se esperar, normas e gestos.

Nessa perspectiva, seria ilusório acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com essas questões. Nas práticas cotidianas reafirma-se que o corpo não é dado, mas sim produzido – cultural e discursivamente. Nesse processo, o corpo adquire marcas da cultura, tornando-se distintivo. Por outro lado, as formas de intervir nos corpos irão variar conforme a perspectiva assumida. Na tradição dualista, que se mantém e se multiplica em inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas; o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Na concepção de muitos, o corpo é dado ao nascer; carrega naturalmente certas características, que traz uma determinada forma, e que possui marcas distintivas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões como afirma Louro (2000, p. 61).

A escola, portanto, assim como a sociedade, categoriza coisas e pessoas. Conseqüentemente, nessa divisão binária, é permitido e possível estabelecer relações entre masculino e feminino, frágil e forte, homossexual e heterossexual. Nosso olhar deve se voltar à percepção dessa construção histórica proveniente principalmente da concepção normativa dos sistemas de sexo-gênero que estão presentes nas práticas cotidianas que envolvem os sujeitos. Práticas rotineiras e comuns como gestos e palavras que necessitam de atenção, de questionamentos, de desconfiança do que é considerado como “natural”. Purificação analisa:

A construção social dos preconceitos pode ser explicada, muitas vezes, pela falta de informações no espaço educacional que problematize e desconstrua nossas certezas. Junqueira alerta que as intervenções centradas principalmente em boas intenções pedagógicas “costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra a qual nós batemos.” (PURIFICAÇÃO, 2020, p. 114).

Louro (2014, p. 67) nos auxilia com os seguintes questionamentos: é natural que meninos e meninas se separem na escola para os trabalhos em grupo e para as filas? Que a escolha dos brinquedos seja diferenciada de acordo com o sexo aceito como o naturalmente dado no nascimento? Então, como explicar que em muitos momentos na rotina escolar as crianças se misturam para brincar e que os desempenhos esperados nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesses ou aptidão “característica” de cada gênero? Precisamos aceitar que meninos são mais agitados e meninas são mais tranquilas e que são desvios de comportamento quando é ao contrário? Vejamos o que nos diz Britzman:

A escola opera na sexualidade de meninas e meninos na medida em que seus desejos se dirigem para as práticas consideradas inapropriadas para seu gênero, com isso, eles e elas aprendem a lição do silenciamento e da dissimulação (aprender a se esconder torna-se parte do capital sexual da pessoa (BRITZMAN, 1996, p. 83).

No entanto, as questões de currículo, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, são lugares das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe; constituem, são constituídos e produtores dessas distinções. Quanto a isso, Purificação diz que

Na escola, a construção das identidades sexuais e de gênero dos/as estudantes são vigiadas e monitoradas, durante toda a educação básica, a fim de que as sexualidades consideradas “normais” e aceitas sejam compartilhadas por todos/as. Estudantes são expostos/as a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade. Por outro lado, a escola também pode ser o local onde seus/suas profissionais problematizem e discutam essas identidades entre si e com os/as estudantes, para reduzir e/ou abolir preconceitos e discriminações (PURIFICAÇÃO, 2020, p.114).

É importante perceber que todas estas dimensões precisam ser colocadas em questão a fim de questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e o sentido que nossos meninos e meninas dão ao que aprendem. Louro (2014, p.68) alerta que é preciso também problematizar as teorias que orientam o nosso trabalho.

Com relação à categoria sexualidade, Purificação (2020, p. 115) destaca que esse é um processo complexo não compreendido assim pelos/as professores/as do grupo Anos Iniciais que, segundo sua pesquisa, preferem ignorar ou silenciar diante de questões apresentadas pelas crianças a fim de manter a ingenuidade e a inocência infantil com relação ao tema. Porém, continua ele, é importante considerar que a criança labora suas próprias teorias com relação ao sexo e à sexualidade independentemente se os adultos/as a autorizem ou não; e isso a partir de suas próprias vivências.

Em suas pesquisas, Purificação propõe a formação continuada como um dos caminhos para se aperfeiçoar e construir uma prática problematizadora das múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Entretanto, faz uma ressalva:

É importante ressaltar que um único evento de formação continuada, como cursos de aperfeiçoamento ou extensão não aparecem como motivadores de mudança na prática pedagógica. São necessários diferentes momentos de estudo, diálogo, reflexão e discussão para que as mudanças se iniciem (PURIFICAÇÃO, 2020, p. 115).

Em consonância, Louro (2014, p. 69) argumenta que as dimensões presentes em todos os arranjos escolares em que professoras e professores estão envolvidos não são tarefas fáceis. Trata-se de colocar em questão as relações de poder que também compartilhamos e estamos intrincados, pois

também nos dizem respeito. Quanto ao colocado, Teixeira e Marques propõem que

Um programa integral de educação em sexualidade com impacto significativo na formação de professores e professoras tem de basear-se em critérios de cientificidade, centrar-se em problemas da atualidade, ser altamente motivador em estratégias didáticas, exigente em termos de avaliação e focalizando no desenvolvimento de competências (TEIXEIRA; MARQUES, 2020, p. 89)

Aos profissionais que atuam na escola, espera-se que possam estranhar, questionar e discutir as questões consideradas naturais, os preconceitos e as discriminações produzidas a partir das naturalizações. Portanto, existe a necessidade de formação, tanto inicial quanto continuada, nas áreas de gênero e sexualidades como afirma Purificação (2020, p. 116).

Em suas análises, Purificação evidencia que, quanto às questões de sexualidade, as atitudes e curiosidades das crianças são tratadas, em geral, como problema, sem análise do contexto ou fase de desenvolvimento da pessoa humana. Nesse viés, existe um caminho que é percorrido para resolver o problema: o/a estudante é encaminhado/a à orientação educacional (especialista na área); existe uma conversa; em seguida, ele/ela vai para a direção da escola; a família é convocada e comunicada sobre o fato. Não se considera a necessidade de iniciar uma conversa/discussão com toda a turma, mesmo que ela seja envolvida, de alguma forma, na situação. A conversa ocorre apenas com a/s criança/s envolvida/s por considerarem que essa questão está no campo privado, que deve ser tratado individualmente com os/as estudantes e sua família, além de ter todo cuidado para não despertar o interesse da turma sobre o tema. Purificação continua:

As professoras e orientadoras que atuam nos anos iniciais acreditam que se iniciarem uma atividade/ um projeto com relação à sexualidade na escola, as crianças podem aflorar ou despertar para a sexualidade prematuramente. Pode-se inferir que a concepção delas é que as crianças não possuem sexualidade ainda (PURIFICAÇÃO, 2020, p. 115).

Já Britzman (1996, p. 80) afirma que traços desse mito é parcialmente correto, pois a identidade sexual é social e depende de comunidades locais

onde haja práticas, representações e discursos comuns, compartilhados. Mas esse mito sustenta que o pressuposto associado de que, sem o conhecimento dessas comunidades, ficará garantido que as/os estudante solitários decidirão que é melhor ser heterossexual do que viver o estereótipo solitário do homossexual. Isso produziria dois tipos de homossexuais: o predador e o patético. Esse mito traz a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Nesses dois casos, o conhecimento dessas pessoas é considerado perigoso, predatório e contagioso. Além disso, percebe-se que, muitas vezes, a escola tem a fantasia de que os/as estudantes são muito jovens para serem identificados como gays ou lésbicas; ou há a ilusão de que, se identificados com qualquer tipo de conduta sexual, estão já envolvidos em relações constituídas por formas gays e lésbicas de sociabilidade segundo Britzman (1996, p. 80). Tal ideia é corroborada com as pesquisas de Purificação:

As questões sobre sexualidade são trabalhadas no quarto ano, porque o tema consta do Currículo. Contudo, o trabalho realizado é limitado, voltado para as questões de biologia, com uma visão higienista e de saúde. E, na maioria das vezes, o trabalho é desenvolvido, no Distrito Federal, pela orientação educacional considerada especialista na área (PURIFICAÇÃO, 2020, p. 115-116).

Britzman (1996, p. 80) também destaca como esse mito de que as/os estudantes são muito jovens pressupõe que Freud estava completamente errado sobre as crianças e a sua sexualidade. Além do mais, pressupõe também que não existem gays e lésbicas no meio social das mesmas. Tal mito propicia também uma visão muito restrita de família, já que nesse paradoxo, a família heterossexual é a normativa como afirma Purificação:

Outro aspecto preponderante neste debate e que merece nossa atenção, diz respeito à concepção de sexualidade, compartilhada pelos/as profissionais em diferentes níveis da Educação Básica, qual seja, a visão de que existe uma sexualidade natural, aceita, que é a heterossexual. Apesar de ser apresentado um discurso inicial politicamente correto com relação aos/as estudantes homossexuais, com a continuidade das discussões nos grupos, as concepções e práticas preconceituosas aparecem (PURIFICAÇÃO, 2020, p. 116).

Apresenta-se na constatação acima, o terceiro mito que Britzman (1996, p. 80) traz à luz: o mito que pressupõe que as identidades sexuais são separadas e privadas. Assim, os saberes sobre a homossexualidade e os saberes sobre a heterossexualidade são posicionados como se eles não tivessem nada a ver um com o outro. O que denuncia uma ação duvidosa de privacidade, já que aquilo que o sujeito faz privadamente teria pouca ou nenhuma consequência pública.

A escola, continua Britzman, faz uma mediação entre os discursos público e privado fazendo com que a visão das (homo)sexualidades fiquem ocultas. Essa insistência para que a sexualidade fique na esfera do privado reduz a mesma às específicas práticas sexuais individuais, o que impede que a concebamos como definida pelo espaço social mais amplo. Daí a conhecida expressa “armário” (*closet*) – teoria trazida pela estudiosa Eve Segnowik – como se um espaço assim imaginado pudesse ser uma escolha inofensiva e interessante.

Em conjunto, esses mitos atuariam para produzir e reproduzir noções normativas que reforçam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural.

A escola tem nesse processo, uma tarefa muito difícil e importante. Segundo Louro (2003, p. 26), ela precisa equilibrar sobre um fio muito tênue: incentivar a sexualidade considerada normal, ou seja, a heteronormativa e, simultaneamente, contê-la, ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar de forma mais explícita a sua sexualidade são foco de intensa vigilância, ficando marcados, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (desviam do que é esperado delas).

### **3.3 Através do Sexismo e homofobia na prática educativa**

A escola, para Louro (2003), é um dos espaços mais difíceis para que alguém assuma sua condição de homossexual ou bissexual. A escola não só ignora; ela nega a homossexualidade. Assumir tal condição de visibilidade é um ato político e este ato pode cobrar um alto preço de estigmatização.

Entretanto, a vigilância e a preocupação com a sexualidade dizem respeito a todas as pessoas que convivem na escola. A sexualidade faz parte dos sujeitos, mas a escola é heterossexual – eis o problema.

A escola, segundo Seffner (2020, p. 87), está comprometida com a formação científica e com o preparo para a vida no espaço público, o que implica certo grau de tensão com os valores familiares. Para o estudioso, esse seria o ponto delicado em que movimentos como “escola sem partido” e o movimento “ideologia de gênero” atacam a cultura escolar, em que visam seu funcionamento de acordo com os desejos das famílias/crenças. Por outro lado, a escola deve se pautar por valores de equidade, segundo os princípios da Constituição Federal de 1988: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gestão democrática do ensino público.

A norma heterossexual age de modo silencioso, conforme Seffner (2020). A experiência escolar precisa ser pensada em conexão com as oportunidades de alfabetização científica e com a oportunidade de educação para as relações sociais, investindo numa educação para as relações de gênero e sexualidade que se paute pelos ideais republicanos e valores do espaço público, mais do que pelas tradições familiares. “A norma precisa ser provocada para se poder dela falar”.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade – legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Tal ocorre também em outras instâncias sociais, seja coincidindo na legitimação e/ou negação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e/ou contraditórios.

Para Louro (2014, p. 71), tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser preciso perceber o não verbalizado, o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são ouvidos, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Argumenta Louro:

Richard Johnson, seguindo Eve Sedgwick, fala do closet entendendo-o como “uma epistemologia”, ou seja como um “modo de organizar o conhecimento/ignorância”. Analisando como essa epistemologia tem marcado nossas concepções de sexualidade, ele se refere ao conjunto de oposições binárias com que operamos, especialmente nas escolas (... ) sua argumentação agrega mais uma dicotomia: closeting/educação (ocultamento ou segredo/educação), para discutir o quanto as escolas são, no tocante a sexualidade, um local de ocultamento.(...) o lugar do conhecimento mantém-se, com relação a sexualidade, como o lugar do conhecimento e da ignorância (LOURO, 2003, p. 30).

Nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação das/dos homossexuais – e da homossexualidade – pela escola, pois ao não falar a respeito deles e delas, portanto silenciar sobre os/as mesmas, talvez se pretenda eliminá-los/as; ou, pelo menos, se pretende evitar que meninos e meninas ditas normais os/as conheçam e possam, portanto, desejá-los/as. Realiza-se, assim, no espaço escolar, o silenciamento – a ausência da fala – como uma espécie de norma:

A negação dos e das homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e insultos dos recreios e dos jogos, fazendo com que deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2014, p. 71-72).

As instituições, como a escola, e os indivíduos precisam desse outro. Precisam da identidade subjugada para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam. Permanecendo ativas, elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual. É diante desse outro e em contraposição a ele que a identidade hegemônica se declara; se sustenta.

De qualquer modo, essa vigilância sobre a sexualidade, não sufoca a curiosidade e o interesse, apenas, limita sua manifestação, remetendo-os ao segredo e ao privado. Com isso, não percebemos sua dimensão social e política. Não por acaso a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia. Alguns se permitem aceitar outras identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas

apenas na intimidade. O que incomodaria seria a manifestação aberta e pública de sujeitos e as práticas não heterossexuais.

As identidades, ao emergirem publicamente – gays, lésbicas, queers, bissexuais, transexuais, travestis etc. – também acabam por evidenciar, concretamente, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais e isso é “perigoso”. Louro ressalta que

A sexualidade “é tecida na rede de todos os pertencimentos sociais que abraçamos”, como lembra Weeks, ela não pode ser compreendida de forma isolada. Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais, interferem na forma de viver a identidade sexual (LOURO, 2003, p. 31).

Os discursos sobre a sexualidade continuam se modificando; ao mesmo tempo, vê-se multiplicando formas de resistências com novos tipos de intervenção social e política. Atualmente, renovam-se os apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e práticas tradicionais. Esses discursos não são, obviamente, absolutos nem únicos. Muito pelo contrário, outros discursos emergem e buscam se impor. Estabelecem-se controvérsias e contestações; afirmam-se política e publicamente identidades silenciadas e sexualmente marginalizadas. Aprendemos todos, em meio a (e com) essas disputas.

Cabe-nos indagar sobre as tentativas de a escola reger a sexualidade e tentar ocultar “o que ela [a sexualidade] comporta de indiscreto, gritante, indócil” (FOUCAULT, 1988, p. 100) quanto à orientação sexual dos e das estudantes ou de quaisquer membros da unidade escolar. Neste cenário, quais masculinidades e feminilidades são construídas e aceitáveis?

Reportamo-nos a Lobo (2017, p.111) para indagar como acontece essas formas de assujeitamento na escola: como se dá a normalização dessas técnicas? Para a estudiosa, a educação também tem o seu lugar nesse processo de incorporação de discursos com vistas a uma suposta libertação dos sujeitos, pois fazem parte das relações sociais completamente influenciadas por forças nas quais situam-se mecanismos tanto de poder como de saber. No entanto, esclarece que, implícito nesse discurso, aparecem

práticas de conformação, adestramento e docilização. Se apoiando em Veiga-Neto, afirma:

Veiga-Neto explicita que “(...) o saber entra como um elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos” (LOBO, 2017, p. 111).

Essa ideia corrobora com o que Foucault diz a respeito do saber é poder. Afinal, até o saber pedagógico é usado como arma no processo de transformação dos indivíduos em sujeitos “normais”, ou seja, moldados para aceitar as relações de dominação já impostas. O corpo compreendido como máquina a ser domesticada facilitaria a ocorrência desses processos. Nestes termos, a escola fomentaria a chamada normalização engendrando sujeitos dóceis e adestrados.

A escola configura-se como uma instituição fortemente ligada à ordem social, na qual a heteronormatividade ainda predomina e regula as formas como se conhecem e se descrevem os corpos e as relações de gênero. Ordem esta que se sustenta pelos discursos heterossexistas por exemplo, presentes na relação de poder nas quais também estão os discursos pedagógicos. Assim, a padronização e a manutenção das características consideradas boas para a sociedade fazem com que as diversidades, culturais, sexuais, étnicas etc., sejam suprimidas, subestimadas ou inviabilizadas.

Lôbo (2017, p. 115) afirma que estas estruturas de poder são utilizadas estrategicamente para tornar concreta a dominação. Questiona -se em vista a tal perspectiva de dominação, será que é possível afirmar que os indivíduos de fato não oferecem resistência à essa lógica de controle de gestos, atitudes e discursos? Responde que Foucault acredita que, para cada forma de poder, existe um contrapoder, “pois ao se constituir enquanto sujeito, o indivíduo estará em constante embate e resistência às formas de controle, bem arquitetadas e articuladas pelas disciplinas e pela normalização (LÔBO, 2017, p. 115)”.

Para Louro (2003, p. 21), há uma intenção social em explicar e determinar as identidades sociais de forma não definitiva. A pesquisadora

reconhece que as imposições, proposições e proibições fazem sentido e que elas têm efeitos de “verdade”. Para ela, os sujeitos do gênero masculino acabam sendo mais cobrados por essa padronização, isso porque, em nossa sociedade, os homens são sempre mais pressionados a serem viris, machos – sua sexualidade heterossexual é colocada como troféu. Os meninos, quando demonstram afeto pelos amigos, logo são repreendidos, enquanto as meninas têm seu comportamento socialmente aceito quando mantêm um contato mais pessoal e físico com as amigas.

O modelo heteronormativo é encontrado dentro da escola e serve para pautar muitas de suas condutas tanto com alunos quanto com o corpo docente. Fazer com que alunos e alunas sigam papéis sociais é uma das funções que se instalam no ambiente escolar. A imposição heteronormativa normalmente não é percebida, já que ela foi se naturalizando na sociedade pela repetição ao longo dos séculos.

Nesse sentido, a escola configura-se como uma instituição fortemente ligada à ordem social, na qual impera, ainda, a heteronormatividade. Esta regula as formas como se conhecem e se descrevem os corpos e as relações de gênero; ordem esta que se sustenta pelos discursos (o heterossexista, por exemplo) presentes nas relações de saber-poder das quais fazem parte também os discursos pedagógicos. A possibilidade de normalização dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, a docilização dos alunos, está presente também no currículo. Com o auxílio de um currículo heteronormativo, o espaço escolar reforça diferenças e desigualdades entre os sujeitos.

Britzman (2003, p. 106) afirma que a perspectiva normativa sobre a sexualidade, ao tentar fixar certas identidades sociais através do saber, impede que compreendamos que nossa conduta sexual é uma prática e não uma janela através da qual estaríamos limitadas a descobrir nossa verdadeira e racional identidade. Segundo ela, o que parece estar em jogo é a forma como conceptualizamos a dinâmica das relações culturais, a informação específica e o discurso sobre o sexo.

De fato, segundo Teixeira e Marques, o currículo, enquanto construção social, não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder e sem a consideração do papel da linguagem e do discurso no processo de sua elaboração. Afirmam:

De acordo com Silva, a cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Na perspectiva dos estudos culturais, de onde parte o autor, o currículo é entendido como artefato cultural e, como tal, sujeito à disputa e à interpretação (TEIXEIRA; MARQUES, 2020, p. 88).

Assim, poderíamos discutir o problema de como o sexo pode ser culturalmente apropriado, assim como refletir sobre o que fazer com uma maior abertura seja colocada no currículo. Segundo Britzman (2003, p. 106), a cultura poderia ser considerada não como um objeto sagrado, venerado (a ser protegido), mas como algo altamente contestado e contraditório em que o descontentamento e o descontente são produzidos; em que a geopolítica da sexualidade recusa a estabilidade de fronteiras culturais e nacionais de gênero e sexualidade.

Para Britzman, os esforços pedagógicos poderiam, então, deixar de utilizar o saber para controlar identidades específicas e ser mais incansáveis – ou melhor, mais polimorfos em sua perversidade – naquilo que pode ser pensado quando o sexo é imaginado; e naquilo que pode ser aceito quando a erótica da pedagogia e do conhecimento é aceita:

Pois, se nós quisermos levar a sério as teorias sociais sobre a historicidade e o caráter problemático das construções – vistas como relações de poder – a pedagogia poderia, então, começar com o pressuposto de que as identidades são feitas e não recebidas e o trabalho do currículo consistiria em incitar identificações e críticas, e não em fechá-las. Além disso, uma educação sexual socialmente relevante pode apenas oferecer mais questões (BRITZMAN, 2003, p. 106).

As fronteiras de gênero e de sexualidade são, na contemporaneidade, atravessadas e subvertidas segundo Louro (2000, p. 70). No entanto, a reiteração da norma, da classificação e do ordenamento continua sendo exercida. Na instituição escolar, a norma instalada se anuncia nas falas, gestos de adultos e crianças. A demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais.

É preciso demarcar o lugar do outro – simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, excluindo e separando o sujeito que o ocupa. Prossegue Louro (2000, p. 70):

Se a identidade normal é a grande referência, ela também se produz tomando o outro como limite e fronteira. Rejeitado ou negado, o “outro” é, ao mesmo tempo, indispensável. Stuart Hall, retomando o pensamento de Derrida, Butler e Laclau, afirma que “é apenas por meio da relação com o Outro da relação daquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído. Isso leva a pensar não só que as identidades são construídas na diferença, mas também, - o que é mais perturbador - que elas são constantemente “desestabilizadas por aquilo que deixam de fora”.

Voltemo-nos brevemente para a história da homossexualidade para podermos ter uma compreensão a respeito da construção da heterossexualidade e da sexualidade como um todo. Weeks afirma:

Embora o corpo biológico seja o local de reconhecimento da sexualidade, esta é mais simplesmente que um corpo. A sexualidade tem tanto a ver com crenças, ideologias e imaginações quanto com o corpo físico e a melhor forma de compreender a sexualidade é como um constructo histórico (WEEKS, 2003, p. 38).

Para Weeks (2003, p. 65), antes do século XIX, a homossexualidade existia, mas o/a homossexual, não. Assim, embora a homossexualidade tenha existido como parte dos costumes e hábitos sociais em todos os tipos de sociedade, tempos, de diferentes formas, sendo aceita ou rejeitada, somente a partir do século XIX e nas sociedades ocidentais industrializadas é que se desenvolveu uma categoria homossexual distintiva e uma identidade a ela associada:

A emergência na Alemanha e em outros países da Europa Central e Ocidental, tal qual a Grã-Bretanha, nos anos de 1870 e 1880, de escritos sobre homossexuais – e, mais crucialmente, *por* homossexuais – foi um estágio importante nessa mudança. Ao definir o “sentimento sexual contrário”, ou a existência de um “terceiro” gênero ou de um gênero “intermediário”, Richard von Krafft-Ebing, Magnus Hirschfeld, Havelock Ellis e outros estavam tentando assinalar a descoberta ou o reconhecimento de um tipo distinto de pessoa, cuja essência sexual era significativamente diferente daquela do/da “heterossexual” – uma outra categoria inventada, como vimos, mais ou menos na mesma época (WEEKS, 2003, p. 65).

Para Weeks, esses autores tentavam descrever e explicar os indivíduos que encontravam através dos tribunais, de suas práticas médicas, de seus amigos ou nas suas vidas pessoais. Esse zelo categorizador, definidor, constituiu uma mudança na definição pública e privada da homossexualidade quanto à emergência de uma política gay e lésbica aberta e desafiadora nas cidades americanas (fins dos anos de 1960 e início dos anos 1970). Ambas representavam uma transformação crítica do que significava ser sexual.; simbolizavam rupturas cruciais nos significados dados à diferença sexual.

Vladimir Safatle (2021, aula 01), em seu curso “Falar de sexo, clínica, política, estética”, nos diz que

A modernidade conheceria, entre outras coisas, um discurso sobre o sexo enquanto setor de uma administração pública. (...)Se um país rico e forte era um país populoso, então algumas questões centrais de administração pública serão: a análise da taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, o efeito do celibato e das interdições, a incidência de práticas contraceptivas, entre outros. Pela primeira vez, uma sociedade reconhece que seu futuro e fortuna está ligado à maneira com que cada um faz uso de seu sexo. Mas essa administração também se dava no sentido de definir uma normatividade explícita, reprodutiva e heteronormativa, e empurrar todo o resto para o campo das patologias, das perversões. Será assim que, a partir de meados do século XIX, encontraremos esses tratados de perversões que desejavam catalogar todos os “desvios” possíveis. Krafft-Ebing, responsável pelo tratado talvez o mais influente à época falar de quatro perversões fundamentais: inversões, fetichismo, sadismo e masoquismo.

Portanto, a transformação na vida familiar e as marcadas distinções de papéis sexuais masculinos e femininos tiveram o efeito de aumentar a estigmatização dos homens que não se conformassem prontamente aos papéis sociais e sexuais deles esperados.

Se nas sociedades – principalmente as ocidentais – as pessoas apresentam sexualidades divergentes da denominada “normal”, sofrem uma forma particular de dominação simbólica segundo Bourdieu (2014, p. 165). São marcadas pelo estigma que pode ser ocultado ou exibido (diferentemente da cor da pele ou da feminilidade, como observa Bourdieu), mas que resulta na negação de sua existência pública – uma opressão que opera na forma de

“invisibilização” no espaço escolar, bem como nos discursos dos atores sociais nele envolvidos.

Britzman evidencia que

Essas negações institucionais e sociais são parte integral do capital sexual dos jovens gays e das jovens lésbicas: essas condições moldam não apenas o significado do sexo gay e lésbicos, mas também o significado do sexo heterossexual. Meu argumento é que as construções da sexualidade funcionam discursivamente para normalizar aquilo que é marcado (homossexualidade) e aquilo que não é marcado (a heterossexualidade) (BRITZMAN, 1996, p. 82).

Tais negações causam constrangimentos segundo Britzman (1996, p. 82). Causam invisibilidades legais e a criminalização das práticas sexuais, juntamente com a negligência em validar as preocupações gays e lésbicas. Não por acaso deveríamos nos surpreender que estes sejam constituídos como um dos grupos mais isolados nas escolas.

Opera-se, assim, um tipo de opressão quase sempre silenciosa, que impõe a dissimulação e a discrição àqueles e àquelas que conseguem “escapar” à norma. Vemos uma lógica de invisibilização sinalizada por Bourdieu (2014, p.165), sob pena da humilhação e da violência simbólica, verbal, física e psicológica, numa espécie de pedagogização. Essa forma de opressão é significativa tanto para a vítima quanto para aqueles e aquelas que a presenciam, já que ambos aprendem como não deveriam ser ou comportar-se.

Em relação à escola e à reprodução da heteronormatividade, Junqueira afirma que,

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (JUNQUEIRA, 2009, p.13).

Ou seja, a nossa postura em relação à essa reprodução, em como buscamos por justiça, pelo fim de preconceitos e violência, evidencia que estamos envolvidos ou não com aquilo contra a que procuramos lutar.

A escola, para Junqueira (2009) e Louro (2014), não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores; fabricando sujeitos (seus corpos e identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta disso é um passo decisivo para a desestabilização de suas lógicas e compromissos.

Ao longo de sua história, a escola brasileira, continua Junqueira (2009, p.14), estruturou-se a partir de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir a figura do “outro” – considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagiosos. Ou seja, reduzindo todos aqueles e aquelas que não sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e tudo que a representa – centrado no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. Louro complementa:

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

Britzman (1996, p. 92) nos esclarece que Eve Sedgwick prefere colocar a questão do significado da sexualidade em termos de orientações "minoritarizantes" versus orientações "universalizantes". Para a estudiosa, essas categorias são relevantes para a educação dos/as educadores/as.

As orientações "minoritarizantes" seriam aquelas que tratam a questão das definições homossexuais/heterossexuais como sendo relevante apenas para uma "pequena, distinta e relativamente fixa minoria homossexual". Essa orientação ocultaria o fato de que a identidade é, primeiramente e antes de tudo, uma relação social. A lógica e os critérios de uma orientação minoritarizante impelem os/as educadores/as a considerar a homossexualidade como uma categoria isolada e separada; seria significativo apenas para os/as homossexuais.

Por outro lado, aquelas pessoas que adotam uma orientação universalizante tomariam as pessoas a tratar a divisão heterossexual/homossexual como uma construção particular e como "uma questão de importância contínua, determinativa, nas vidas das pessoas, ao longo do espectro das sexualidades".

Britzman propõe que se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, estes/as devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, deve-se considerar a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade.

A adoção da visão de Sedgwick nos obrigaria a ir, segundo Britzman, no caso das visões essencialistas da sexualidade, para além das origens; e, no caso das visões construtivistas, para além da busca das condições culturais e históricas que podem ter feito emergir as identidades gays.

A questão pedagógica ofertada por uma abordagem orientada na distinção entre uma perspectiva minoritarizante e uma perspectiva universalizante, afirma Sedgwick, é a seguinte: "Na vida de quem a definição homo/heterossexual constitui uma questão de centralidade e de dificuldade contínuas?" Continua:

A força dessa questão está em que todo mundo está envolvido. Ela insiste teoricamente no reconhecimento de que a qualidade das vidas vividas por gays e lésbicas tem tudo a ver com a qualidade das vidas que os/as heterossexuais vivem (BRITZMAN, 1996, p. 92).

Lembremos com Louro (2003, p. 27) que a produção da heterossexualidade seria acompanhada pela rejeição da homossexualidade, expressada muitas vezes em homofobia. Disto resultaria, conforme Junqueira (2009, p. 19) que "homem que é homem bate em viado". Para Junqueira, parece ser na escola e na família onde ocorre esses momentos mais fortes e cruciais, embora a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade ocorram em diversos espaços sociais e institucionais. Seria então

razoável supor que na escola a homofobia produz efeitos sobre todo o alunado. Efeitos que, muitas vezes, se passa como pavor como afirma Souza:

O pavor que as discussões sobre a diversidade sexual e de gênero despertam, especialmente no cenário contemporâneo de recrudescimento do conservadorismo, leva-nos a pensar, seguindo a visão de Barzotto e Seffner (2020), que educar crianças hoje se tornou um empreendimento marcado por polêmicas, disputas e ameaças (...) De acordo com pesquisa realizada em 2019, pela Fundação Tide Setúbal, intitulada *Conservadorismo e questões sociais*, a temática LGBT foi a que mais despertou resistência por parte dos entrevistados. Conforme o levantamento, muitos deles analisam que ser *gay* virou uma “modinha” e que as políticas de esquerda foram responsáveis por uma incitação à homossexualidade no espaço escolar. Na opinião dos ouvidos pelo estudo, as crianças, pelo fato de ainda não terem desenvolvido plenamente a sexualidade, poderiam ser inclinadas a serem LGBT quando expostas a discussões sobre essas práticas na escola (SILVA, 2022, p.126).

Percebe-se que no ambiente escolar, mas não só nele, os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais não só produzem, mas alimentam a homofobia, a misoginia, especialmente entre os meninos e os rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser as mulheres e os gays. Já que “merecerem” suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas – através de brincadeiras e piadas “inofensivas” – de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. Louro complementa:

A homofobia funciona como mais importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens. É preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o “macho” (LOURO, 2003, p. 28).

Na escola, a homofobia expressa-se pelo afastamento, pelo desprezo, pela imposição ao ridículo. Ela não só é consentida, como também é ensinada, diz Louro – seria como se a homossexualidade fosse contagiosa. Com isso, cria-se resistências em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais, pois a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade, cujo resultado seria “O que Peter McLaren”, como já destacamos, “chamou de *apartheid sexual*, ou seja, uma segregação que é

promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos e das homossexuais como pelos e pelas próprias” (LOURO, 2003, p. 29).

De um modo geral, prossegue Louro, salvo raras exceções, o/a homossexual aceitável é aquele ou aquela que disfarça sua condição, o/a enrustido/a. De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. A manifestação aberta e pública incomoda.

A escola, dentre as múltiplas instâncias sociais, exercita uma pedagogia da sexualidade e de gênero em que as várias tecnologias de governo são colocadas em ação. Esses processos prosseguem e se completam através de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos.

Ora, se a identidade heterossexual fosse efetivamente natural, e em contrapartida a identidade homossexual fosse não natural, Louro se questiona:

Por que haveria tanto empenho para garanti-la? Por que vigiar para que alunas e alunos não “resvalam” para uma identidade “desviante”? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 2014, p. 85).

Mas, na prática escolar, como se processaria isso para o/a profissional da educação, uma vez que não podemos deixar toda a responsabilidade de uma postura reducionista que supõe a transformação da sociedade a partir da escola, ou supor que possamos eliminar as relações de poder em qualquer instância? Purificação nos indica um caminho:

Para que essa hierarquia seja percebida e para que esse ciclo seja interrompido socialmente, faz-se necessário que políticas públicas sejam efetivamente implementadas em diferentes áreas. Consideramos que a educação é uma das áreas que pode fazer diferença para que as hierarquias sociais existentes sejam desveladas e interrompidas, dentre elas a formação continuada de profissionais de educação (PURIFICAÇÃO, 2020, p. 100).

Em face à essa constatação, Purificação nos alerta que a formação isolada de um profissional na escola também não resulta em diferença na

prática pedagógica. Segundo ele, a formação continuada realizada de forma coletiva pode fortalecer e incentivar o desenvolvimento de ações pedagógicas sobre os temas na escola inseridos no projeto político-pedagógico. Propõe também que

A articulação de gênero, sexualidade, formação profissional e trabalho docente representam um desafio que pode ser superado a partir de implementação de políticas públicas e momentos de discussão coletiva entre os/as profissionais, direcionando ações para uma formação que vise e priorize a relação teoria/reflexão/prática (PURIFICAÇÃO, 2020, p. 116).

Louro (2014, p. 90), por sua vez, infere que será necessário adotar uma postura vigilante, contínua com disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder em que se desestabilize as divisões e problematize a conformidade com que é considerado natural. Isso porque, o que está sendo proposto objetiva, explicitamente pela instituição escolar, a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, nos padrões de sociedade em que a escola se insere.

Para que essa “vigilância” e “disposição” aconteça, Britzman (1996) sugere que os campos dos estudos gays e dos estudos lésbicos podem oportunizar aos/às teóricos/as pós-estruturalistas, feministas e pós-colonialistas alguns singulares indicadores sobre “o que significa reconhecer a simultaneidade da identidade e sobre como agir no interior dos perigos e dos prazeres da política identitária”. Segundo a estudiosa, a luta pelos direitos civis de gays e lésbicas é uma luta por representação em que todos/as nós confrontamos as movediças formas pelas quais o discurso volta contra si próprio:

Penso que os/as educadores/ as teriam muito a ganhar com uma familiaridade com esses campos, não porque isso possibilitaria o acesso a algum distante outro, mas, mais imediatamente, porque a leitura das pesquisas, das representações e das expressões gays e lésbicas poderia obrigá-los/as a um renovado olhar para a sua própria e construída sexualidade e a um olhar diferente para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade do outro é imaginada (BRITZMAN, 1996, p. 92-93).

Segundo Britzman, Marlon Riggs oferece aos/às educadores/as uma forma de pensar sobre esse trabalho cultural: o nosso desafio como teóricos culturais, historiadores, ativistas e estudiosos da mudança, está em encontrar uma linguagem, uma forma de comunicação através de nossas subjetividades, das diferenças; uma forma pela qual possamos navegar as fronteiras culturais existentes entre nós e dentro de nós de modo a não reproduzir o interesse excessivo a uma causa – às mitologias reducionistas do passado. Afinal,

Se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem "navegar as fronteiras culturais" do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder (BRITZMAN, 1996, p. 93).

Para Britzman, isso significa, por um lado, compreender as sexualidades nos discursos para assinalá-las como algo que é moldado na linguagem e na conduta. Significa também, construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilite que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor.

Silva (2022, p.127), por sua vez, nos lembra que, ao privar os alunos de acessarem informação adequada e científica acerca dos diversos modos de existência e de desenvolverem atitudes sobre respeito e reconhecimento da diversidade, redundaria no fortalecimento da intolerância e na dificuldade em lidar com a alteridade, no sentido de exercê-la, de forma ética e dialógica.

Seguindo esse raciocínio, baseada na possibilidade de se pensar o currículo, a partir dos estudos queer e de uma política queer, Guacira Lopes Louro (2008) propõe uma política pós-identitária para a educação, que

não consiste apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e escaparam de esquemas binários;mas também em admitir que as fronteiras vêm sendo atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2008, p. 51).

Assim, ao problematizar o currículo que textualmente é “generificado” e sexualizado, construído a partir de binarismos, a proposta é tentar ir além e pensar um currículo capaz de compreender o conceito de inteligibilidade.

Miskolci (2010), partindo do pensamento de Judith Butler, defende que a teoria queer impulsiona uma nova política de gênero que amplia a visão identitária de pluralização dos sujeitos. Com isso, a concepção de poder opressor que luta apenas por liberdade passa a questionar o poder disciplinar; a luta é por desconstruir as normas e as convenções culturais que constituem o sujeito como normais e/ou anormais pautada nos binarismos: masculino/feminino, hetero/homo, branco/negro.

Por outro lado, segundo BRITZMAN, o ato de navegar fronteiras culturais significa algo mais:

Que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já, a abertura à ideia de que alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes (BRITZMAN, 1996. p. 93).

Para se ter acesso ao transformativo, lembramos que a promoção do diálogo, para Paulo Freire (1987), leva em conta a consciência corporal e o respeito ao outro; trata-se de ações educativas que precisam fazer sentido, porque a aprendizagem requer constantemente a ação e a reflexão de forma indissociável na prática pedagógica. Para Freire, o diálogo é um fenômeno humano que se realiza com a palavra verdadeira; ação e reflexão são dimensões da palavra que, solidariamente, numa completa interação e interdependência, compõe o diálogo: “Não há palavra verdadeira que não seja a práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 44). Freire reafirma a condição do ser humano que, para ele, é um ser da práxis:

Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 1987, p. 70).

Vivemos em um momento de rápidas transformações em todos os aspectos da vida: internet, biotecnologia, inteligência artificial, engenharia genética, novas tecnologias de reprodução assistida, destruição do

ecossistema, robotização do trabalho dentre outras. Essas transformações precipitam igualmente e sem precedentes “em direção a outras modalidades de existência entre o organismo e a máquina, o vivo e o não vivo, o humano e o não humano, enquanto novas hierarquias no domínio político aparecem e desaparecem”, como afirma Preciado (2022, p. 82). Frente às transformações, a educação escolar não pode retroceder: convém formar sujeitos e cidadãos que possam reconhecer e legitimar a multiplicidade de formas de ser-existir. Segundo Silva (2022, p.120), os que se ancoram nesse argumento buscam respaldo nos diferentes documentos e leis que normatizam a educação brasileira e que orientam os temas transversais, como gênero e sexualidade:

Na constituição dessas forças que se digladiam acerca do que deve ou não ser ensinado e ou discutido no espaço escolar, erigem-se relações de poder e estratégias de resistência, por meio dos quais é possível observar um sucessivo embate entre pertencimentos religiosos, posições reacionárias, posicionamentos progressistas e concepções díspares acerca da função social da escola (SILVA, 2022, p.120).

Já segundo Seffner (2020, p. 76), a atuação docente com temas de gênero e sexualidade na escola comporta um conjunto de delicados equilíbrios em particular os relacionados aos modos de lidar com a norma e com os processos de normalização. Assim, segundo ele, muitas vezes, ao explicar o que não é usual, desconhecido, buscamos normalizá-lo, e isso “mata” a novidade ou a diferença insistindo em analisar o que não conhecemos ao que já conhecemos. Contudo, dependendo da postura teórico metodológica que assumimos, podemos pensar as condições de emergência da novidade e estabelecer conexões entre ela e o que já conhecemos, o que mostraria uma disposição para aprender com o novo.

Para enfrentarmos esse tempo de “pânico moral” e cerceamento que a educação vem sofrendo no que diz respeito às discussões de gênero e sexualidade tendo em vista os movimentos “escola sem partido” e “ideologia de gênero”, dessa força conservadora que busca exercer um controle nessas discussões no currículo escolar, as ações de resistência, conforme enfatizado por Michel Foucault, fazem-se necessárias:

Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política pacífica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes (FOUCAULT, 2014, p. 9).

O explicitado acima nos possibilita pensar nesses temas tratados como tabus cujos discursos delimitam quais espaços podemos abordar tais temáticas, visando a manutenção da norma de gênero e sexual. Torrada et al (2020) e LOURO (2003; 2014) dizem que as questões de gênero e sexualidade sempre estiveram presentes na escola por esta ser uma instituição que, articulada a outras, exerce uma pedagogia de gênero e sexualidade, o que constitui relações de poder.

Lembramos que a noção de poder em Foucault é como uma força fluida, em que os indivíduos ora exercem, ora sofrem suas ações, ao mesmo tempo que resistem a ela. Nesse sentido, Torrada et al (2020, p. 49) diz que o poder possibilita o movimento e não está presente somente no Estado ou na polícia, mas nas diferentes relações entre as pessoas; cada uma delas apresenta algum métodos para manter e exercer o poder que só se mantém através da resistência, “porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência” (FOUCAULT *apud* TORRADA et al, 2020, p.49).

Diante dessa resistência, a escola ou continua a praticar a fabricação das desigualdades e diferenças nas questões de gênero e sexualidade, tornando-se também responsável pelas violências que produz e reproduz, ou se abre a um processo de crítica política de seus discursos e práticas no sentido de reconhecimento da identidade sexual dos diferentes sujeitos que a frequentam, para, assim, através da escola, fazer acontecer uma nova e contínua práxis humana. Eis como Preciado descreve sua experiência:

A partir da minha própria experiência, direi que a vida é igualmente bela, talvez ainda mais bela, e o amor igualmente intenso, talvez ainda mais intenso, quando a diferença sexual e as formas de amor heterossexual e homossexual que vocês consideram mais ou menos patológicas são reconhecidas por aquilo que são: grandes artefatos de ficção que construímos coletivamente, que um dia podem ter sido necessários à

sobrevivência de determinado grupo de animais humanos, mas hoje não passam de uma pesada armadura que não produz nada além de morte e opressão. Artefatos inventados e legitimados politicamente, convenções históricas, instituições culturais que tomaram a forma de nossos próprios corpos a ponto de nos identificarmos a elas. A masculinidade e a feminilidade normativas, a heterossexualidade e a homossexualidade, tal qual imaginadas no século XIX, entraram em um processo que, se não pode ser chamado de colapso, deve pelo menos ser qualificado de desconstrução, por eufemismo ou por convicção filosófica (PRECIADO, 2022, p. 45).

Portanto, para que a práxis humana aconteça, a política da diferença, para Miskolsci (*apud* ARAÚJO et al, 2018), se insurge como crítica ao multiculturalismo e à retórica da diversidade - retórica que apenas tolera, convive e não ensina a reconhecer o lugar que o Outro ocupa como um lugar de transformação do sujeito, de transformação social. Dessa forma, a perspectiva da diferença reside na proposta de mudar, de repensar as relações de poder dentro do processo de subalternização. Assim, o autor propõe um aprendizado pautado na diferença e não na diversidade, pois a diversidade trabalha com a lógica do poder horizontal, em que cada grupo permanece imerso em seu espaço, mantendo as relações de poder intocadas.

Como aponta Araújo et al (2018, p. 59), as diferenças precisam ser compreendidas, trabalhadas, ensinadas nas escolas, pois os ataques, os assassinatos contra as pessoas LGBTQ+, por exemplo, ocorrem com muita frequência, tanto nas escolas como principalmente nas ruas das grandes capitais brasileiras, aumentando as estatísticas de violência. Diante desse quadro, é possível e ético para a escola permanecer com o discurso da pseudoneutralidade diante da realidade contemporânea na qual ela está inserida?

De acordo com Abramowicz et al (2011, p. 96), em vez de assistir passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças, ao mesmo tempo em que há uma resistência a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, precisamos de uma pedagogia do intolerável. Esta seria “a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz toda hora e todo o dia e por cada um”.



#### **4 Algumas considerações finais**

Refletir sobre as questões das diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade apresentadas nos mostra ser um passo importante para pensar a educação. Abre-nos também a possibilidade de tentar interferir e transformar a escola em busca de um mundo mais igualitário para todas e todos, desconstruindo assim, as desigualdades.

O estudo sobre gênero e sexualidade nos proporciona perceber como o momento histórico, social e político em que os conceitos são formados, não são estagnados, se apresentam ligados às relações de poder sendo determinantes na constituição da subjetividade dos sujeitos dentro da sociedade em que vivem.

A pesquisadora Guacira Lopes Louro aponta que “serão sempre as condições históricas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos” (1997, p. 53). A construção da identidade de gênero como vimos, se dá em um processo histórico moldado, em seu tempo, pelas microrrelações de poder a que está submetido.

Na escola, assim como na vida cotidiana, das mais simples às mais complexas, nas mais variadas situações, em quaisquer outros espaços e lugares, são construídos saberes, sujeitos, corpos, identidades, diferenças e semelhanças. Assim, consideramos a importância dessas discussões na escola, no currículo, nas reuniões com pais, alunos e entre os professores e professoras. Defendemos também a inclusão dessas temáticas na formação contínua dos educadores e das educadoras que promovam o entendimento e o respeito às diferentes identidades sexuais e de gênero, bem como as desigualdades existentes, as histórias de lutas, repressões e resistências presente nesse espaço e mesmo além dele.

Isso significa, por um lado, compreender as sexualidades em tantos termos quanto elas são possíveis e, ainda assim, conseguir assinalar as sexualidades como algo que é moldado na linguagem e na conduta. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor.

Refletir sobre como se processa historicamente a construção das diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade na escola, de forma que possa vir a despolarizar o pensamento, nos possibilitará a busca de uma educação transgressora e não discriminatória.

Compartilhamos a ideia de uma educação em sexualidade baseada nos direitos humanos,

Aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas e socialmente impostas aos sujeitos e às identidades excluídas. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma melhor sociedade, menos desigual e mais humana (TEIXEIRA; MARQUES, 2020, p. 88).

Para interferir nessas desigualdades, acreditamos que devemos reconhecer suas diferentes formas e ter sensibilidade e a disposição para investir em tal tarefa. Nesse sentido, as teorizações, as pesquisas, os ensaios advindos dos Estudos Feministas (Estudos Negros, Culturais, Gays e Lésbicos) e teoria queer, podem se tornar componentes muito importantes para afinar o olhar, incitar inquietações, provocar questões, o que fará com que haja uma atitude vigilante e contínua que problematize a conformidade com a norma.

A busca pelo conhecimento e por um currículo que nos permite unir teoria e prática, é coerente com uma política de justiça social e de maior igualdade. Na medida em que nós, professoras e professores, guiadas/os por um amor pelas ideias, pela igualdade e por justiça social, poderemos ser capazes de inspirar o respeito ao outro e a outra o que poderá a nosso ver, fazer da sala de aula um lugar dinâmico no qual as transformações nas relações sociais sejam concretamente realizadas, assim a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia poderá desaparecer (hooks, 2017, p. 258).

A consciência crítica e o conhecimento na sala de aula devem informar sobre nossos hábitos de ser e de viver dentro e fora da escola. Acreditamos que um mundo mais igualitário com respeito às diferenças é possível. Além das políticas educacionais necessárias e através de compromisso, paixão, engajamento e esforço de todas e todos envolvidos na comunidade escolar, estabelecendo uma atitude vigilante contínua que nos permitam traçar ações e

metas que respeitem a todas e todos sem distinção, é possível buscar um mundo mais humano e múltiplo onde tenhamos a capacidade e a disposição para interferir nos jogos de poder. É preciso continuarmos em uma luta, mas uma luta mais justa para todas e todos. Assim, em termos de estratégia, perceberemos como as peças foram dispostas para pensar e tornar real uma escola que acolha os sujeitos plurais que nela habitam.

Percebemos que, se as formas de discursos sobre a sexualidade modificam-se, há respostas e resistências indefinidas, pois “a cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro (...) é preciso aceitar o indefinido da luta... o que não quer dizer que ela acabará um dia” (FOUCAULT, 1985, p. 147). Portanto, aqui e agora, podemos construir, arranjar, desarranjar e tornar a pedagogia da escola mais plural, dinâmica e transgressora para todas e todos. Ora, se “Buscamos todos, formas de resposta, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre nossos corpos”, resta-nos intervir positivamente na construção/constituição das identidades.

Assim, buscamos práticas de liberdade, de renovação contínua do sujeito em sua identidade, que cria novas singularidades; logo, novas formas de pensar a vida e seus propósitos. Ora, se o exercício de poder se dá entre os sujeitos que reagem, respondem, recusam ou assumem inteiramente as imposições externas, pois também a eles é inerente a liberdade, como tem sido a atuação transgressora dos que promovem uma educação não discriminatória nas questões de gênero e sexualidade na escola?

Para que a educação libertadora aconteça, é necessário refletir também sobre o tipo de escola que desejamos criar. Se ela faz parte de uma sociedade em que há uma extrema desigualdade de gênero, é preciso enfrentar essa questão. Para isso, é importante defender uma proposta pedagógica de intervenção nessas questões, caso contrário, ela somente reproduzirá injustiças, violências, discriminações, exclusões e marginalizações. A educação, se comprometida com a igualdade social e com a inclusão, pode vir a ser um caminho para a emancipação. Assim, os profissionais da educação têm um lugar privilegiado de mudança social quando engajados na transformação de preconceitos e discriminações. São eles que nos educam nas mais diversas

formas de conhecimento: com letras, palavras, números, histórias, afetos e valores.

Nomear as experiências de desigualdade, opressão e marginalização talvez seja o primeiro passo para pensar e, então, transformar a educação. Além do mais, a educação só pode ser libertadora quando tomamos posse do conhecimento e quando conseguimos agir e refletir no mundo para modificá-lo. É a educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser. Esse conhecimento só acontece quando professores/professoras, alunos/alunas, corpo administrativo escolar, família participam ativamente das questões sociais e políticas que as envolvem, ligando o conhecimento científico a consciência e a prática, com a motivação e o entusiasmo.

Os casos de violências de gênero levam ao abandono da escola, além de ser uma violação de direitos. Uma escola acolhedora das diferenças e que lute para combater as desigualdades de gênero precisa mostrar claramente, no projeto pedagógico, o que deve ser colocado em prática a partir do trabalho conjunto de toda equipe escolar. Deve também exercer o papel de constituição da autoestima das pessoas que nela frequentam, dos corpos em geral, sejam eles negros, brancos, de diferentes identidades sexuais etc. e influenciar de forma positiva na construção da identidade de todos e todas, sem exceção.

Acreditamos que, apesar de uma institucionalização incrustada no seio da escola, pode-se buscar construir uma escola que não seja excludente, mas plural, transformadora. Uma escola onde a pessoa não seja considerada positivamente apenas por se enquadrar em uma normatividade, mas em seu ser, em seu corpo inteiro. Com isso, não queremos dizer que devemos ignorar as nuances e as diferenças existentes entre as pessoas, mas que tais variações não sejam usadas para estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças.

Gostaríamos, aliás, de lembrar de Paulo Freire que diz sobre o ato de educar como “um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1989, p. 96). Consideramos que a busca de um conhecimento que permita unir teoria e prática é, portanto, um ato de amor, de coragem. Coragem, a nosso ver, é resistência. Nossa aposta é: na medida em que assumimos este ato de coragem, baseado no amor pelas pessoas, pelas ideias, teríamos disposição e

capacidade para intervir nos jogos de poder e com isso, de resistir e transgredir a ele. Aceita o desafio?

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. In: *Contemporânea: Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa*, n. 2, Jul.-Dez. 2011, p. 85-97.

ARAÚJO, Denise Bastos de; DA CRUZ, Izaura Santiago; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. *Gênero e sexualidade na escola*. Salvador: UFBA, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Algumas questões sobre o movimento gay. In BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina. A condição feminina e a violência simbólica*. Tradução de Maria Helena Huhner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: *Cadernos Pagu*, n. 26, jan.-jun 2006, p. 329-376.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação e realidade*, n. 21, v. 1, 1996, p.71-96

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira. *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Trad. Dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CHAUÍ, Marilena. *Sobre a violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CRISTÓFARO, Helgis Torres; MANZI, Ronaldo. Ainda a questão de gênero – (in) determinação ou luta por reconhecimento. In: *Trans/Form/Ação*, v. 38, n. 1, jan-abr 2015, p. 29-42.

DORLIN, Elsa. *Sexo, gênero e sexualidades: introdução à teoria feminista*. São Paulo: Ubu Editora; Crocodilo, 2021.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Ed. M. J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber – I*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento e prisão*. Tradução de Ligia M. Pondè Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1984.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 1992.
- HOOKS, bel. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HUMAN RIGHTS WATCH. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2022/05/12/brazil-attacks-gender-and-sexuality-education> Acesso em 16/06/2022.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Org. Rogério Diniz Junqueira (Coleção: Educação para todos). Brasília: UNESCO, 2009.
- KATZ, J. *A invenção da heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Edioro, 1996.
- LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola*. São Paulo: Ed. Reviravolta, 2016.
- LÔBO, Daniela Couto. *Michel Foucault: a sociedade punitiva e a educação*. Curitiba: Editorial Casa, 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: *Revista Educação & Realidade, Produção do corpo*, vol. 25 (2), 2000, p. 59-75.
- LOURO, Guacira Lopes. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas do conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*. São Paulo: Nojosa, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: Construção e desconstrução. In: *Educação e Realidade*, vol. 20 (2), jul.; dez.1995, p. 101-132.
- MEYER, Dagmar Estermann; SILVA, André Luiz dos Santos. Gênero, Cultura e Lazer: potências e desafios dessa articulação. In: *Licere- Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, v. 23, n. 2, jun. 2020. p. 480-502.

MISKOLCI, Richard. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, L.A.F; SABATINE, T.T.; MAGALHÃES, B.R. (org.). *Michel Foucault : sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GRASSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula. *Cultural Studies*. Nova York/Londres: Routledge, 1992.

PELBART, Peter Pål. Biopolítica e Biopotência no coração do Império. In: *Multitudes*, v. 9, maio-jun. 2002.

PRECIADO, Paul B. *Eu sou o monstro que vos fala: Relatório para uma academia de psicanalistas*. Tradução Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; PAZ, Cláudia Denis Alves da. Concepções de Professoras sobre gênero e sexualidade. In: TIBALLI, Elianda F.A.; POLETTI, Giórgio (orgs.). *Educação, cultura e diversidade. Estudos comparados e perspectivas*. Curitiba: Brasil Publishing, 2020.

RODRIGUES, Sérgio Murilo. A relação entre o corpo e o poder em Michel Foucault. In: *Psicologia em Revista*, v. 9, n. 13, jun. 2003, p. 109-124.

SAFATLE, Vladimir. Curso: *Falar de sexo: clínica, política, estética* ministrado no Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, 1º semestre 2021 (inédito). Disponível em: [\(99+\) Falar de sexo: clínica, política, estética - Curso completo \(2021\) | Vladimir Safatle - Academia.edu](#) Acesso em: 05/06/2022.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. In: *Revista Retratos da Escola*, v.14, n. 28, jan-abr 2020, p.75-90.

SILVA, Francisco Vieira da. O incômodo das “letrinhas”: fluxos e contrafluxos do debate sobre gênero e sexualidade no ensino remoto emergencial. In: *Redoc- Revista Docência e Cibercultura*, v. 6, n. 2, Jan-abril 2022, p. 117-133.

SILVA, Tadeu Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Filomena; MARQUES, Fernando M. Sexualidade e gênero na formação inicial de docentes. In: TIBALLI, Elianda F.A.; POLETTI, Giórgio (org.). *Educação, cultura e diversidade. Estudos comparados e perspectivas*. Curitiba: Brasil Publishing, 2020.

TORRADA, Lara; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. In: *Revista Contexto e Educação*, ano 35, N. 111, Maio-Ago 2020, p. 46-63.

VAHLE, Marina; SANTOS, Elder Magno. Entre Freud e Foucault. In: *Clínica & Cultura*, v.III, n.I, jan-jun 2014, p. 3-16.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WEEKS, Jeffrey. *El mal estar de la sexualidade: significados, mitos e sexualidades modernas*. Madri: Talasa, 1993.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.