

Thiago Pereira dos Santos

**CORPO, SEXUALIDADE E RESISTÊNCIAS: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade vinculada à linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura” da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo França.

Paranaíba - MS  
2017

S239c

Santos, Thiago Pereira dos

Corpo, sexualidade e resistências: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas/ Thiago Pereira dos Santos. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

118f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo França.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Sexualidade. 2. Escola sem partido. 3. Foucault, Michel. I. Santos, Thiago Pereira dos. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.19

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

**THIAGO PEREIRA DOS SANTOS**

**CORPO, SEXUALIDADE E RESISTÊNCIAS: o contraste entre as propostas dos projetos denominados “Escola sem Partido” e as perspectivas foucaultianas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo França (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. José Antonio de Souza  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Esmael Alves de Oliveira  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, minha fortaleza.

Ao meu orientador Dr. Carlos Eduardo França, por ter me escolhido para compor esta jornada, por ter acreditado em mim sem me conhecer, por me aceitar, por entender minhas dificuldades, por ter plantado em mim uma semente que demorou algum tempo a germinar. É incrível como só pude compreender o quanto tudo que dizia estava direcionado ao meu trabalho depois de algum tempo. Propuseste-me um quebra-cabeça composto por milhares de peças, que passarei minha vida toda a formar. Levarei para sempre seus ensinamentos, bem como a influência do trabalho de Foucault que conheci por meio de sua pessoa. Sou eternamente grato.

Aos professores do programa, sempre disponíveis e dispostos a ajudar, compartilhando suas experiências, fomentando e mediando nosso saber, nos apresentando novos paradigmas.

Aos professores convidados para compor a minha banca e estarem ao meu lado no momento mais importante e mais tenso de minha vida até o presente momento. Obrigado pelo sim.

Aos meus pais que não mediram esforços para me ajudar em todas as dificuldades da vida, especialmente nessa fase. É maravilhoso poder contar vocês em todos os momentos da vida e partilhar a felicidade deste momento tão importante.

Ao meu companheiro de jornada André Luís Carolli, por me incentivar a prestar a seleção. Foi maravilhoso termos vencido cada etapa da seleção e do curso deste mestrado. Obrigado por

cada dia que me levou e me trouxe por estas estradas, entre tantos buracos que se estendem de Ilha Solteira à Paranaíba, enquanto ouvíamos Kate Bush voltando pra casa com a sensação do dever cumprido em finais de tarde que serão eternizados na memória. Sem seu incentivo, provavelmente eu não teria me proposto a tentar.

Aos meus amigos que compreenderam o distanciamento que se fez necessário, minhas ausências em momentos importantes, meu silêncio quando por vezes necessitaram da minha voz. Foi ainda mais difícil pra mim estar distante, mas muito necessário para o meu crescimento. Muito obrigado pela compreensão, pelas orações, pela força sempre. Aos novos amigos que fiz no mestrado, com destaque para minha querida Priscila Cruz que me ajudou em tantas discussões na ânsia de entender o que pra mim era tão novo. Elidiane e Christiane vocês também sempre deram muito apoio.

À Prefeitura Municipal de Pereira Barreto e Secretaria Municipal de Educação, que permitiram que eu tivesse afastamento parcial para estudo, bem como à Silmara Vânia Muniz, que me designou cumprir minhas horas a cuidar da biblioteca da EMEB Com. Hirayuki Enomoto, escola que amo de paixão, enquanto estive afastado parcialmente; experiência maravilhosa que levarei pelo resto da vida.

Ao ar que respiro, à possibilidade de viver de forma intensa, por ter nascido neste momento histórico ímpar.

## RESUMO

No momento histórico atual, marcado por incertezas advindas de uma política instável e que tem por característica a retomada do conservadorismo e de movimentos reacionários em suas relações de poder, os corpos e a sexualidade vêm sofrendo constantes ações com vistas à normalização de condutas a partir de discursos que buscam universalizar a moral por meio de imposições legais, tendo por consequência a perda de direitos civis das populações historicamente marginalizadas por essa perspectiva política que perdura por séculos, o que produz contra-efeitos diante deste poder normalizador. Frente ao exposto e levando-se em conta a necessidade de investigar essas articulações entre saber e poder, a presente pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, buscando discutir os conceitos de corpo, sexualidade e as relações de poder na Modernidade a partir da teoria foucaultiana (2010, 2008, 2004a, 2004b, 2003, 2000, 1999a, 1999b, 1998 e 1979), relacionando-os a análises de dois Projetos de Lei, 867/2015 e 193/2016, que tratam da inserção do Programa Escola sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional. De caráter exploratório e bibliográfico, este estudo tem como objetivos específicos: I) apontar a concepção de corpo e sexualidade na Modernidade; II) analisar ambos os conceitos como lócus da materialidade de poder e III) aplicar a teoria foucaultiana relacionada ao tema em tela ao analisarmos os dispositivos legais já mencionados. A análise revelou que os discursos investigados são construídos como estratégias biopolíticas do poder, visto que sua base se constitui a partir dos temas que os Projetos de Lei em pauta enaltecem e apresentam como verdade unilateral na escola. A partir desses resultados, evidencia-se a necessidade de pensar e construir uma educação que priorize o processo de constituição do sujeito a partir de sua subjetividade, afastando-se do modelo individualizante que impera na Modernidade e que torna fixas as relações de poder, inviabilizando possibilidades de resistência e promovendo o silenciamento da diversidade na escola.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Poder. Corpo. Escola sem Partido. Michel Foucault.

## ABSTRACT

At the current historical moment, marked by uncertainties of an unstable policy and characterized by the resumption of conservatism and reactionary movements in their power relations, bodies and sexuality have been suffering from actions aimed at the normalization of conduct from discourses which seek to universalize morality through legal impositions, resulting in the loss of civil rights of populations historically marginalized by this political perspective that lasts for centuries, which has counter-effects to this normalizing power. In view of the above and taking into account the need to investigate these articulations between knowledge and power, a research carried out with the Post-Graduate Program in Education, State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, discusses the concepts of body, sexuality and power relations in the modernity from the theory of Michel Foucault (2010, 2008, 2004a, 2004b, 2003, 2000, 1999a, 1999b, 1998 and 1979), relating them to analyzes of two bills, 867/2015 and 193/2016, which deal with the insertion of the Program named “Unpolitical Schools” in the guidelines and bases of national education. Of exploratory and bibliographic character, this study has specific objectives: I) to point out the conception of body and sexuality in Modernity; II) analyze all concepts as a locus of power materiality and III) apply a foucaultian theory related to the subject on screen when analyzing the legal provisions already related. The analysis revealed that the discourses are known as biopolitical strategies of power, since its basis for the creation of Laws and other Initiatives configures as a unilateral truth in the school. From the results, it is evident the need to think and construct an education that prioritizes the process of constitution of the subject from its subjectivity, moving away from the individualizing model that reigns in Modernity and that makes fixed as power relations, rendering ineffective possibilities of resistance, promoting the silencing of diversity in school.

**Keywords:** Sexuality. Power. Body. Unpolitical schools. Michel Foucault.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 A CONSTITUIÇÃO DO CORPO NA MODERNIDADE FILOSÓFICA: UMA RETOMADA HISTÓRICA POR MEIO DA HISTÓRIA DA SEXUALIDADE .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 O corpo antropocêntrico e a burguesia vitoriana .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 O nascimento do homem .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 O olhar da sexologia sobre o corpo do século XX .....</b>	<b>25</b>
<b>1.4 O conceito de sexualidade na obra de Michel Foucault .....</b>	<b>28</b>
<b>1.5 Revolução sexual de 1960/1970: liberação dos corpos? .....</b>	<b>32</b>
<b>2 O CORPO COMO LÓCUS DA MATERIALIDADE DO PODER E DA SEXUALIDADE NA OBRA DE MICHEL FOUCAULT .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 Corpo supliciado <i>versus</i> Corpo reformado .....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 Disciplina dos corpos .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3 A hipótese repressiva como estratégia do biopoder .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 dispositivo de aliança e dispositivo de sexualidade: pela hegemonia da norma por meio do biopoder .....</b>	<b>50</b>
<b>3 SEXUALIDADE, CORPO E PODER NAS ARTICULAÇÕES DE GOVERNAMENTALIDADE NA ESCOLA POR MEIO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 A ética em Michel Foucault e a educação .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2 Poder dos corpos ou corpos do poder? .....</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Educação, sexualidade e gênero: educar para a igualdade ou influenciar vivências sexuais? .....</b>	<b>72</b>
<b>3.4 Movimento Escola sem Partido: uma proposta de “neutralidade ideológica”na escola .....</b>	<b>76</b>



<b>3.5 Projeto de lei Escola sem Partido e sua inserção no contexto político contemporâneo</b>	<b>81</b>
<b>3.6 Analisando similitudes dos textos dos projetos de lei 867/2015 e 193/2016 e o contraste com as perspectivas foucaultianas</b>	<b>84</b>
3.6.1 A máscara da benevolência	88
3.6.2 Professores: o ópio da moral	90
3.6.3 Alunos e pais: detentores do currículo ou escudo do biopoder?	93
3.6.4 Vigilantes do sexo, avante!	98
<b>3.7 A escola como promotora de ações reflexivas de liberdade individual</b>	<b>102</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se de uma primeira, apresentada como exigência parcial para o ingresso como aluno regular no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que pretendia um diálogo de linguagem entre duas obras de arte distintas, porém ambas abordando uma temática sexual: a tela “O jardim das delícias terrenas” do holandês Hieronymus Bosch, pintada entre 1480 e 1515, e “O jogo lúgubre”, do pintor catalão Salvador Dali, de 1929. O objetivo daquela pesquisa era identificar o discurso sexual e erótico que permeava ambas as produções artísticas, utilizando como referencial teórico o livro “O erotismo” de Georges Bataille (2014), tentando identificar o tipo de relação que cada pintor estabelecia entre os termos sexualidade e erotismo ao reproduzi-los, investigando ainda se essa relação seria uma reprodução de valores das duas sociedades distintas na qual os dois viviam, considerando-se mais de quatro séculos entre elas, além do diferente espaço geográfico em que se produziram.

Após o ingresso no referido curso, em agosto de 2015, de forma consensual, orientador e orientando discutiram a possibilidade de reorientação da pesquisa, visto a complexidade da análise a que se propunha. Conseqüentemente e no intuito de posteriormente retomar este trabalho, já munido de prévio conhecimento teórico para se ater apenas às análises das pinturas, este estudo foi redirecionado para que sua construção permitisse ao orientando uma pesquisa bibliográfica sobre autores que discutem a sexualidade na Modernidade, enfatizando os escritos de Michel Foucault, haja vista a relevância de seus estudos sobre o tema. Dois outros conceitos também são enfatizados nesta análise: o corpo, que atrelado à sexualidade é responsável por sua materialização; e o poder, que determina principalmente os discursos que são legitimados sobre ambas as concepções.

Durante a arguição desta Dissertação pela Banca de Qualificação, no dia 18 de maio de 2017, os professores que a compunham apontaram a ausência de um objeto para análise, uma vez que no texto havia somente uma reflexão teórica. Assim, optamos por investigar os projetos de lei 867/2015 e 193/2016, que propõem a inclusão do Programa Escola sem Partido na Lei de diretrizes e bases nacional e objetivam exatamente o tratamento de relações de poder na escola, cujo um dos principais focos é o ataque ao ensino sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar.

[...] Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1999a, p. 43-44).

Assim, no intuito de revelar algumas dessas linhas de força que compõem os projetos de lei mencionados, debruçamo-nos sobre tais legislações durante os meses seguintes à avaliação, considerando também contribuições de outros pesquisadores que já estudam essa proposição que tem se multiplicado diuturnamente nos âmbitos municipais, estaduais e federal.

Os estudos de Michel Foucault, por sua vez, contribuem de forma ímpar para esta discussão sobre as relações de poder que atuam para a regulação da sexualidade e disciplina dos corpos em nossa sociedade. Seus estudos apontam formas de compreender muitos dos mecanismos regulatórios da sociedade ocidental, o que torna seu pensamento ainda atual.

Sendo filósofo, Foucault figura por sua importância epistemológica, ao lado de outros grandes estudiosos das ciências sociais e suas análises no que tange ao tema em tela são um grande legado, ao elucidarem que o poder envolve todas as instituições e esferas sociais. Ele destaca, por exemplo, que a sexualidade foi o dispositivo que mais promoveu diversidade de discursos na Modernidade, todos atravessados pela ação do poder.

Escrevendo sobre o que denominava uma história crítica da Modernidade, Foucault instituiu ao mesmo tempo seu nome e a possibilidade de entendermos a história sob um novo paradigma, causando grande efervescência entre os filósofos e grandes pensadores de seu tempo. Apesar de ter estudado com grandes mestres, como Jean Hyppolite e Louis Althusser, ele inova criando novos conceitos para suas primeiras análises.

Arquivista: eis a denominação que o filósofo recebe de Deleuze (1988) por trabalhar em uma dinâmica primeira que acaba por se tornar conhecida como sua fase arqueológica, pela qual busca a formação discursiva de determinados campos do saber como se estes estivessem em um arquivo.

Por meio do método arqueológico, Foucault busca detectar como determinados campos do saber se formaram e sob quais verdades se legitimaram, o que torna essa fase de seu trabalho também conhecida como Arqueologia do Saber. Nela, o poder se encontra dominando os sistemas

de saber, orientando o que se legitimava como conhecimento, por meio dos discursos. (SILVA, 2004).

Partindo dessas instâncias discursivas, o estudioso francês direciona sua análise para os discursos refutados que, em uma sociedade dominante de determinada época, foram constituídos como inverdades, elegendo-se outros como verdade única e absoluta: esse período é denominado genealógico ou Genealogia do Poder.

Como as práticas de poder e suas tecnologias de produção influenciam a construção da subjetividade do sujeito, elas se tornam a preocupação foucaultiana nesse período. Nele, o poder passa a ser visto como uma microfísica, algo capilarizado que se estende por toda a sociedade. (SILVA, 2004).

Desse modo, a relação saber-poder torna-se o principal objeto de análise nas obras de Foucault, o que se confirma pelas fases apresentadas, que contribuem para esse pensar.

Há ainda uma terceira fase, um terceiro Foucault, preocupado com as questões do cuidado de si e suas implicações na construção da governamentalidade<sup>1</sup> ocidental. Essa fase é denominada de Ética. Voltando-se para a conduta dos antigos gregos, remete-nos ao estoicismo<sup>2</sup> para nos apresentar um arquétipo reflexivo do homem, capaz de se libertar de um poder disciplinar e biopolítico. Por meio do cuidado de si, o indivíduo é convidado a conhecer e constituir sua própria subjetividade, influenciando-se cada vez menos pelos mecanismos de subjetivação-normalização do poder disciplinar, a ponto de tornar sua existência tão singular quanto uma criação artística. Essa é a “Estética da existência”.

Resgatando a tradição crítica para uma ontologia da atualidade, Foucault problematiza a Grécia clássica como uma possibilidade para a análise da atualidade a partir de um domínio de si sobre a questão das liberações. (CARDOSO, 1995).

É importante ressaltar que essa separação em três momentos da obra de Foucault não é promovida pelo próprio autor, mas por estudiosos de sua produção científica, como uma tentativa de entender cada uma dessas fases que tratam diferentes preocupações: discurso, poder e

---

<sup>1</sup> Relacionado tanto ao governo de si (por meio das escolhas que fazemos), quanto ao governo dos outros (ações políticas do poder de Estado).

<sup>2</sup> Segundo a doutrina originada por Zenão de Cício, o homem sábio cujos princípios são caracterizados pela ética em que a tranquilidade é imperturbável; a cessação das paixões e a adequação submissa ao destino possibilitam o conhecimento experimentado de uma felicidade verdadeira, somente possível ao indivíduo que possui estas características. (BECHARA, 2001, p. 609).

subjetivação. Deleuze (1988) elege três questões para se pensar na abordagem de cada um desses momentos: Que posso saber? Que posso fazer? Quem eu sou?

Entretanto, antes de pensarmos em divisões autônomas, em rupturas de pensamento as quais nos levem a entender a obra de Foucault como fases independentes e que não se conectam, não estabeleçam relações, devemos pensá-la como:

[...] Uma organização por eixos sob os quais esse projeto filosófico foucaultiano vai sendo constituído em torno da ontologia histórica de nós mesmos em relação: (1) à verdade que nos constituem como sujeitos do conhecimento; (2) aos jogos de poder que nos constitui como sujeitos na relação com os demais; (3) à ética por meio da qual nos constitui como sujeitos da ação moral. (PAGNI, 2011, p. 21-22).

Em consonância com esse pensamento, entendemos os três eixos como diferentes perspectivas de análise da constituição do sujeito. Sendo esta o escopo central dos estudos foucaultianos, ela também é o elo de interconexão entre eles.

Entendemos também que os três conceitos eleitos como objeto de análise neste trabalho (sexualidade, corpo e poder) atravessam esses três eixos, pois são aspectos que constituem os sujeitos.

Neste estudo torna-se imprescindível, pois, utilizarmos-nos deles para entendermos a constituição do sujeito moderno e as implicações e contribuições dessa constituição para a discussão da teoria foucaultiana na escola como uma possibilidade não somente de análise, mas de uma ação refletida.

Frente ao exposto, a pesquisa teve por objetivo geral analisar, a partir dos escritos de Michel Foucault sobre os conceitos de sexualidade, corpo e poder e suas contribuições, as relações de poder que pretendem disciplinar os corpos na escola por meio dos Projetos de Lei 867/2015 e 193/2016 .

Para tal proposição, definimos os seguintes objetivos específicos: I) apontar a constituição de corpo e sexualidade na Modernidade; II) compreender o corpo e a sexualidade como lócus da materialidade de poder nas obras de Foucault; e III) analisar, com base nas contribuições de Foucault, sexualidade, corpo e relações de poder e sua presença nas referidas legislações.

Esta Dissertação está organizada da seguinte forma: os dois primeiros capítulos preocupam-se em delimitar os conceitos foucaultianos em estudo. No primeiro capítulo, apresentamos um panorama da constituição do conceito de corpo na Modernidade, considerando

mudanças históricas significativas que permitiram diferentes paradigmas para a análise do objeto a partir da temática da sexualidade, sua principal forma de materialização. Assim, discutimos o conceito de sexualidade para Foucault e a necessidade de diferenciá-lo da concepção de sexo e as implicações que a Modernidade traz para evidenciá-la, criá-la e recriá-la por meio das relações de poder. Consideramos para esse capítulo não somente as contribuições foucaultianas, mas também as de outros teóricos e estudiosos da temática.

No segundo capítulo, a partir do qual serão utilizadas para esta discussão apenas as contribuições foucaultianas, delineamos as formas pelas quais o poder materializa-se sobre o corpo no intuito de constitui-lo a partir de normas, bem como identificamos como a resistência se manifesta como possibilidade de rejeitá-lo e a ele se opor, promovendo relações de poder móveis e não fixas que produzem, confrontam e atualizam saberes.

No terceiro capítulo, por sua vez, analisamos os Projetos de Lei 867/2015 e 193/2016, que tratam da modificação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais a partir da inserção do Programa Escola sem Partido, estabelecendo relações de poder que evidenciam o contexto que o fomenta e o fortalece e as implicações de uma regulação que pretende normatizar o corpo dos alunos, o exercício da sexualidade e a constituição da identidade de gênero, bem como a força política de professores que se propõem a teorias emancipatórias no espaço escolar. Discorreremos ainda sobre o conceito de cuidado de si que compõe o conceito de governamentalidade e suas contribuições para uma nova analítica da instituição escolar, assim como sua aplicabilidade como possibilidade de emancipação do sujeito por meio de escolhas que rejeitem o modelo coercitivo normalizador, exercendo seu poder de resistência a essa inclinação moderna.

Por concordarmos que “[...] as contribuições de Foucault para a educação ou da apropriação de seu pensamento para, com a sua obra, abordar questões educacionais atuais ainda parecem carecer de mais estudos e, especialmente, de pesquisas que procurem retomá-lo [...]” (PAGNI, 2011, p. 20), nossas análises partem do eixo arqueológico e genealógico, pelas quais discorreremos sobre os três conceitos eleitos para esta abordagem na perspectiva da relação saber-poder, bem como os utilizamos para compreender as implicações dos dispositivos legais em pauta para a educação brasileira e as relações de poder que os sustentam.

Enfatizando ainda as relações éticas estabelecidas no terceiro eixo foucaultiano, argumentamos sobre as possibilidades dessa proposição teórica para a resistência por meio do cuidado de si, que se reflete em ações de governamentalidade daquele que aprendeu esse cuidado

primeiramente para só depois estabelecê-lo sobre os outros em suas ações, respeitando a diversidade. Objetivamos assim “[...] rever as interpretações que, sem sombra de dúvidas, se concentraram sobre as obras *Vigiar e Punir* e a coletânea *Microfísica do Poder*, ampliando um pouco as interpretações sobre as implicações do pensamento de Foucault para a educação no Brasil. [...]” (PAGNI, 2011, p. 20).

De caráter exploratório, esta pesquisa utiliza como método a investigação bibliográfica (GIL, 2010; FONSECA, 2002), fundamentando suas análises a partir das teorias de Michel Foucault, como já referido, bem como partindo da consulta a dissertações, teses e artigos que, fundamentados pelo mesmo aporte teórico, analisam sexualidade, corpo e poder no contexto escolar. Utilizamos ainda contribuições de outros autores que discutem as perspectivas analíticas a que nos propomos neste trabalho.

Embora existam cinco sentidos para o termo Modernidade em Foucault (CASTRO, 2016, p. 301), referimo-nos ao início da Modernidade, a partir da mudança de pensamento provocada por Descartes<sup>3</sup>, conforme Foucault (2010), “[...] quando o acesso do sujeito à verdade está determinado somente por exigências cognoscitivas”. (CASTRO, 2016, p. 302), posto tratarmos neste trabalho do olhar do autor para o cuidado de si nos processos de subjetivação do sujeito.

Porém, para que se entenda a Modernidade tanto filosófica quanto historicamente, ela será tratada de duas formas distintas: quando se relacionar ao período iniciado no século XVII até o século XXI, será denominada Modernidade Filosófica; já quando discorrermos sobre as diferenças de pensamento entre os séculos XVII/XVIII e XIX/XX/XXI, apontadas por Michel Foucault, a primeira fase será chamada Época Clássica e a segunda, Modernidade, pois, no que tange aos conceitos a que nos propomos discutir, assim o filósofo os trata. Ressaltamos ainda que o autor enfatiza que essa ruptura do saber inicia-se já no final do século XVIII, consolidando-se, todavia, apenas no século XIX.

---

<sup>3</sup> Baseado no ceticismo estabelece a dúvida como critério para a verdade. (KUMAR, 1997).

## **1. A CONSTITUIÇÃO DO CORPO NA MODERNIDADE FILOSÓFICA: UMA RETOMADA HISTÓRICA POR MEIO DA HISTÓRIA DA SEXUALIDADE**

Este capítulo busca perceber a constituição dos conceitos de corpo, sexualidade e poder sob a perspectiva analítica de Michel Foucault, além de fazer uma breve explanação conceitual a partir da contribuição de outros autores que discutiram esse tema, com vistas a analisar os discursos sobre a sexualidade na Modernidade filosófica e sua materialidade por meio dos corpos.

Esse processo tem o intuito de apontar mudanças relevantes no paradigma da sexualidade, partindo da regulação moral e científica exercida sobre os corpos e cristalizada no período vitoriano<sup>4</sup>, discutindo o olhar da sexologia presente no século XX e, finalmente, culminando no estudo da realidade contemporânea, na qual, apesar do desenvolvimento de manifestações que buscam romper com as interdições relacionadas ao corpo/sexualidade, especialmente a partir da década de 1960, ainda se constata muitas regulações em nossa cultura.

É importante ressaltar que os estudos sobre o corpo e a sexualidade centram suas narrativas na percepção de que “[...] a história da sexualidade não é uma história de como o corpo foi percebido ou pensado, não é uma história das mentalidades, mas do corpo em sua materialidade.” (CASTRO, 2016, p. 401). Além disso, sendo o corpo responsável pela materialização da sexualidade, torna-se impossível pensar em sexualidade desvinculada dele.

### **1.1 O corpo antropocêntrico e a burguesia vitoriana**

Desde o Renascimento, o homem vem se libertando da ideia de um corpo sacro e intocável, discordando das ideias teocêntricas até então estabelecidas.

Ademais, com a consolidação do capitalismo, dá-se o início da Modernidade filosófica, a partir da mudança de pensamento promovida por Descartes no Século XVII, que apregoava que “[...] devemos nos preparar para a reconstrução do conhecimento com base, exclusivamente, na razão humana.” (KUMAR, 1997, p.115).

---

<sup>4</sup> Relacionado à rainha Vitória, Reino Unido, Século XIX.



Com ênfase nessa perspectiva racionalista, muito influenciada pelas ideias iluministas, busca-se uma autonomia livre de valores religiosos, consolidando-se a ideia do antropocentrismo.

[...] podemos dizer que entramos na Idade Moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e não somente o conhecimento. É aí que, parece-me, o que chamei de “momento cartesiano” encontra seu lugar e sentido, sem que isto signifique que é de Descartes que se trata, que foi exatamente ele o inventor, o primeiro a realizar tudo isto. [...] (FOUCAULT, 2010, p. 18-19).

Essa busca da verdade por meio da razão, que caracteriza o advento da Modernidade filosófica, inicia um processo de rompimento com tradições e crenças de senso comum, buscando uma verdade mais científica e passível de comprovação. Nesse período, houve uma grande expansão de estudos relacionados ao corpo, o que permitiu conhecê-lo melhor, especialmente por meio dos avanços no campo da medicina. Ao corpo era permitido o prazer com uma maior naturalidade, sem tanto pudor.

[...] Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos "pavoneavam". (FOUCAULT, 1999b, p. 09).

Foucault (1999b) destaca maior liberdade e menor preocupação com delimitações de parâmetros entre o certo e o errado no que tange às ações e aos discursos relacionados ao corpo e à sexualidade, na Modernidade filosófica, no período anterior ao século XIX. Não havia tantos questionamentos, agia-se com maior naturalidade, sem um grau elevado de autocensura. Porém, a partir do século XIX, no chamado Período Vitoriano, os discursos apontaram uma preocupação com o desenvolvimento do senso moral para a autorregulação dos atos.

Assim, pode-se notar uma alteração considerável no que diz respeito à sexualidade, e, conseqüentemente, no tratamento dado ao corpo, com a ascensão da rainha Vitória ao poder em junho de 1837, quando se inicia um novo tempo, que será caracterizado principalmente pela rigidez e pelo moralismo nos atos, nas falas e na condução da vida das pessoas. (RIBEIRO, 2002).

Nesse período, a Inglaterra torna-se o país mais importante na produção industrial, principal polo capitalista mundial, o que fez com que a atenção do mundo todo, principalmente do Ocidente, voltasse-se para esse país e para a forma de conduta de seu povo. Com isso, na busca de se tornarem tão prósperos quanto a Inglaterra, os países que se espelhavam nela, ao importar sua forma de economia, acabavam trazendo alguns aspectos culturais dos britânicos, reforçando um fato histórico que já ocorria desde as grandes navegações: o eurocentrismo, ou seja, a supervalorização da cultura europeia em detrimento das demais, por ser sinônimo de civilidade e prosperidade. (QUIJANO, 1999).

Estando a ideia eurocêntrica já incutida no mundo ocidental, não foi difícil incorporar a moral sexual no “índice” de nossa sociedade.

Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções. (FOUCAULT, 1999b, p. 09).

Foucault (1999b) enfatiza que essa moral rígida iniciou-se em meio à burguesia, e, somente depois de certo tempo, espalhou-se e se consolidou entre os proletários da própria Inglaterra. Portanto, quando o autor discorre sobre as mudanças acontecidas de forma muito rápida e brusca, refere-se à burguesia, que primeiro sofreu a pressão social dessa nova vivência de valores. É nesse mesmo sentido que reforça que “[...] onde há poder, há resistência.” (FOUCAULT, 1999b, p. 14), pois a regra não se estabeleceu ao mesmo tempo para todos, e mesmo depois de sua grande disseminação, não era assimilada da mesma forma por todos.

Havia pontos de resistência a essa normatização e regularização dos discursos, o que levou Foucault (1999b) a refutar o que denominou de hipótese repressiva, ideia então imperante que propunha que toda essa moralização por meio de normativas tenha silenciado os discursos diversos sobre a sexualidade, bem como sua materialidade por meio dos corpos.

Segundo o filósofo francês, ocorreu exatamente o contrário: esses discursos multiplicaram-se tanto em sua necessidade de normatização, a partir da negação da sexualidade

dissociada da questão reprodutora e da necessidade de se dizer a todo tempo o que era certo ou errado em suas vivências sobre a sexualidade, quanto em pontos de resistência, paulatinamente surgindo e ganhando voz em meio a uma sociedade diversa que em sua maioria via-se perdida ao buscar atender os discursos da normatização, ainda que não os aceitasse.

Apresentando seus pontos de resistência e persuasão discursiva, os indivíduos iam fomentando embates que levavam a novos questionamentos, à necessidade de responder a novos anseios, o que foi gerando cada vez mais discursos, cada qual querendo apresentar sua verdade. Isso reforça a ideia de que a Modernidade filosófica e a mudança de paradigma que coloca o homem como centro do universo têm como principal anseio a procura por uma verdade, que num passado medieval e teocêntrico, estava pronta e inquestionável.

Nesse contexto, o uso dos prazeres, singular pelo seu caráter privado no que tange ao ato sexual, é apontado por Foucault (1999b) como um dos fatores que na Modernidade levam a tornar tão disseminado, por diversos mecanismos, o ato da confissão:

[...] Não falo da obrigação de confessar as infrações às leis do sexo, como exigia a penitência tradicional; porém da tarefa, quase infinita, de dizer, de se dizer a si mesmo e de dizer a outrem, o mais frequentemente possível, tudo o que possa se relacionar com o jogo dos prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis que, através da alma e do corpo, tenham alguma afinidade com o sexo. [...] Sem dúvida, o importante é que esta obrigação era fixada, pelo menos como ponto ideal para todo bom cristão. Coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso. [...]. (FOUCAULT, 1999b, p. 24).

Iniciando pela pastoral cristã e estendendo-se até o século XXI, essa necessidade de confissão perdura por outros meios; afinal, expressar atos, desejos e pensamentos pelas palavras é reafirmar-se como errante, como transgressor da lei moral e religiosa: é um exercício de sujeição ao poder pelas próprias mãos, imposto como único ato possível de remissão a um indivíduo que estaria condenado a um futuro pós-morte incerto e triste.

Foucault (1999b) esclarece também que essa estratégia de confessar o privado relacionado ao sexo estende-se por uma gama de outras novas instituições e profissionais que vão surgindo na Modernidade, deixando de ser apenas de cunho religioso:

[...] a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizadas para produzir a verdade. Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos

ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se ou se é forçado a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo. [...] O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente. (FOUCAULT, 1999b, p. 59).

Esses mecanismos de poder que extraem a verdade podem ser compreendidos como parte do construto social ocidental. No entanto, apesar de não se mostrar negativa em sua totalidade, no que toca a questão sexual, a confissão foi e continua sendo utilizada como uma forma de autoacusação.

## 1.2 O nascimento do homem

O homem: eis o ponto fundamental que deve ser elucidado ao compor o cenário da Modernidade que permeia a análise foucaultiana. É necessário conhecer essa perspectiva para bem entendermos o panorama pelo qual se estende a teoria do filósofo francês.

Tomemos, por exemplo, os rizomas, que plantados na terra podem passar anos adormecidos, ao ponto de acreditarmos que apodreceram ou não vingaram. E, de repente, sustentados pelas raízes, eclodem à superfície e rapidamente põem-se a crescer. Esse percurso foi também traçado pelo homem, que na Época Clássica produz muito conhecimento e classifica todo o meio em que vive, numa tentativa de ordenar os conhecimentos e fazer com que sejam acessados e a partir deles se possa conhecer cada vez mais, criando-se as raízes que sustentarão a Modernidade, na qual eles serão utilizados para fazer emergir a ideia moderna de homem.

É a partir desse paradigma natureza/homem que Foucault (2000) insere sua teoria sobre primeira e segunda fase da Modernidade Filosófica.

Com todas as verdades questionadas por Descartes e seu cogito, o homem vê a necessidade de reconstrução do conhecimento, partindo de um método que, baseado no ceticismo, estabelece a dúvida como critério para se chegar à verdade. Isso faz, porém, que esta se torne suscetível à subjetividade. Em um rompimento com relação a crenças e a ideias prontas do passado, funda-se o humanismo moderno, pautado pela liberdade de pensamento frente à

rejeição de argumentos de autoridade. Rompe-se também com o até então chamado mundo teocêntrico, para o estabelecimento do mundo antropocêntrico. (KUMAR, 1997; FERRY, 2007).

Porém, para Foucault, embora significativamente haja uma quebra de paradigma fundamental nesse “momento cartesiano” (FOUCAULT, 2010), que filosoficamente estabelece o início da Modernidade, este é o prelúdio de uma nova ruptura histórica e, portanto, no que diz respeito aos conceitos aqui explanados, subdivide a Modernidade Filosófica em Época Clássica e Modernidade.

Essa divisão permite que o autor possa discutir as diferentes formas de saber e poder presentes em cada uma dessas épocas, por meio de diferentes mecanismos.

O limiar do classicismo para a modernidade (mas pouco importam as próprias palavras — digamos, de nossa pré-história para o que nos é ainda contemporâneo) foi definitivamente transposto quando as palavras cessaram de entrecruzar-se com as representações e de quadricular espontaneamente o conhecimento das coisas. [...]. (FOUCAULT, 2000, p. 418-419).

Entretanto, podemos perceber que essa transição de épocas não é compreendida como uma evolução linear, contínua e acumulada dos conhecimentos do homem, mas que existem rupturas entre epistemes que garantem ao homem utilizar novas formas de saber e de poder. Portanto, essa divisão da Modernidade Filosófica em dois períodos distintos para o autor torna-se imprescindível para mostrar os aspectos que sustentam essa visão de ruptura. Da mesma forma que para Descartes era essencial demonstrar um rompimento com verdades metafísicas, para Foucault é imprescindível mostrar a ruptura entre a época do estabelecimento dos critérios para organizar o saber e o momento em que esses saberes já organizados são utilizados para estabelecer novos parâmetros de organização para as estruturas de domínio humano. Nesses períodos, vemos necessidades diferentes do homem, exteriorizadas por mecanismos também diversos, que tornam possível ressignificar a relação homem-natureza.

Na Época Clássica, por exemplo, por meio dos novos métodos de estabelecimento do conhecimento a partir da verdade, criou-se a necessidade de um conhecimento que se utilizasse do quadro, atribuindo representações às palavras para que se pudessem classificar objetos, pessoas e animais. Já na Modernidade, esse modelo se altera, sendo as palavras passíveis não somente de representação, mas de uma interpretação que depende do campo de atuação pelo qual é estudada.

[...] Destacada da representação, a linguagem doravante não mais existe, e até hoje ainda, senão de um modo disperso: para os filólogos, as palavras são como tantos objetos constituídos e depositados pela história; para os que querem formalizar, a linguagem deve despojar-se de seu conteúdo concreto e só deixar aparecer as formas universalmente válidas do discurso; se se quer interpretar, então as palavras tornam-se texto a ser fraturado para que se possa ver emergir, em plena luz, esse outro sentido que ocultam; ocorre enfim à linguagem surgir por si mesma num ato de escrever que não designa nada mais que ele próprio. [...] (FOUCAULT, 2000, p. 419).

A linguagem toma por característica uma multiplicidade que torna sua definição dispersa. O que hoje chamamos de contexto passa a compor essa nova variedade discursiva, que considera certa totalidade do discurso para a composição da verdade que sustenta, visão essa possível com a criação da filologia.

Assim, as palavras deixam de ser enquadradas, representadas em quadro, para então se enquadrar o próprio homem.

Para caracterizar essa passagem da Época Clássica para a Modernidade, Foucault estabelece como novo pensamento norteador o cogito kantiano, transferindo-se o “eu penso” para o “eu sou”. Segundo essa perspectiva, o homem “[...] encontra, no entender de Foucault, seu lugar de entrada justamente no espaço aberto pela quarta, e mais fundamental, questão posta por Kant em sua *Lógica: o que é o homem?*” (TERNES, 1995, p. 49). Assim, o indivíduo deixa de estabelecer relações com o meio para responder a esse novo anseio e instituir novos parâmetros para o conhecimento de si mesmo.

[...] Antes do fim do século XVIII, o *homem* não existia. Não mais que a potência da vida, a fecundidade do trabalho ou a espessura histórica da linguagem. É uma criatura muito recente que a demiurgia do saber fabricou com suas mãos há menos de 200 anos: mas ele envelheceu tão depressa que facilmente se imaginou que ele esperara na sombra, durante milênios, o momento de iluminação em que seria enfim conhecido. Certamente poder-se-ia dizer que a gramática geral, a história natural, a análise das riquezas eram, num certo sentido, maneiras de reconhecer o homem, mas é preciso discernir. Sem dúvida, as ciências naturais trataram do homem como de uma espécie ou de um gênero: a discussão sobre o problema das raças, no século XVIII, o testemunha. [...] (FOUCAULT, 2000, p. 425).

Portanto, na Época Clássica, temos o homem, que sob um princípio de existência antropocêntrica desvenda seu meio, estabelece verdades e classifica o saber com relação à natureza. Na Modernidade, por outro lado, ele começa a instituir o conceito de natureza humana com a criação das ciências humanas. É também Foucault (2000) que, a partir dos conceitos de

homem e natureza, traça a mudança de paradigma do pensamento com relação a esses dois conceitos. Estes, que antes eram tidos como uma exterioridade que a representação propiciava, passam a tentar responder à pergunta kantiana a partir do novo conceito de “natureza humana”, transformando-a em um anseio insistente. (FOUCAULT, 2000).

Eis aí o nascimento do homem: sua constituição como “[...] figura central da disposição epistemológica atual [...]”. (TERNES, 1995, p. 49). Contudo, embora seja seu “nascimento” tão recente, a partir do momento em que o homem deu-se como principal objeto do saber, houve uma grande explosão de novos saberes, bem como a ressignificação daqueles instituídos na Época Clássica. Partindo de uma exploração incansável, utiliza-se a ordenação do conhecimento instituída como ferramenta para explorar o novo objeto de estudo. Surgem, pois:

[...] temas modernos de um indivíduo que vive, fala e trabalha segundo as leis de uma economia, de uma filologia e de uma biologia, mas que, por uma espécie de torção interna e de superposição, teria recebido, pelo jogo dessas próprias leis, o direito de conhecê-las e de colocá-las inteiramente à luz, todos esses temas, para nós familiares e ligados à existência das “ciências humanas” são excluídos pelo pensamento clássico: não era possível naquele tempo que se erguesse, no limite do mundo, essa estatura estranha de um ser cuja natureza (a que o determinado detém e o atravessa desde o fundo dos tempos) consistisse em conhecer a natureza e, por conseguinte, a si mesmo como ser natural. (FOUCAULT, 2000, p. 427-428).

Foucault (2000) defende que essas três novas formas de pensar o homem (economia, filologia e a biologia) são responsáveis pela criação das ciências humanas, sendo a estrutura de ressignificação do pensamento basilar para a construção dos saberes modernos. Portanto, elas não fazem com que a análise das riquezas, da gramática geral e da história natural deixem de existir ou sejam consideradas formas errôneas de saber; mas as supera ao buscar determinar as verdades do sujeito. Descobre-se a subjetividade, essa “taxonomia” que procura responder quem é o homem moderno e que necessita da utilização de grande complexidade e diversidade de estratégias. Cabe ressaltar que esta se trata de uma ressignificação do pensamento, o que torna incoerente pensar a Modernidade como uma evolução linear de saberes.

O homem utiliza-se também do conhecimento adquirido na Época Clássica. Porém somente na Modernidade é possível a ele perceber-se a partir de si mesmo e não do mundo externo: é da fusão da representação e do ser que é criado.

Por esse entendimento, Foucault (2000) argumenta que na Modernidade o homem torna-se “[...] um estranho duplo empírico transcendental [...]”. (FOUCAULT, 2000, p. 439). O autor,

mais uma vez se reportando a Descartes e a Kant como parâmetro do pensamento entre a Época Clássica e o início da Modernidade, leva-nos a entender esta última como um movimento dialético que produz o homem por síntese.

O homem se utiliza do empirismo da representação que herda da Época Clássica e o ressignifica, colocando-o em uma “[...] posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece [...].” (FOUCAULT, 2000, p. 430), ao mesmo tempo em que se percebe no espaço e no tempo por meio da analítica de finitude.

[...] A finitude do homem se anuncia — e de uma forma imperiosa — na positividade do saber; sabe-se que o homem é finito, como se conhecem a anatomia do cérebro, o mecanismo dos custos de produção ou o sistema da conjugação indoeuropéia; ou, antes, pela filigrana de todas essas figuras sólidas, positivas e plenas, percebem-se a finitude e os limites que elas impõem, adivinha-se como que em branco tudo o que elas tornam impossível. (FOUCAULT, 2000, p. 432).

O homem se descobre na finitude não mais relacionada ao infinito ou ao questionamento de uma metafísica, mas em si mesmo, pela análise de si como objeto e das mazelas que atacam a prerrogativa de sua existência.

A partir desse paradigma, estabelecem-se novas relações de saber que tornarão o homem “sujeito” e a elas sujeito, conseqüentemente produzindo-se relações de poder.

[...] Em certo sentido, o homem é dominado pelo trabalho, pela vida e pela linguagem: sua existência concreta neles encontra suas determinações; só se pode ter acesso a ele através de suas palavras, de seu organismo, dos objetos que ele fabrica como se eles primeiramente (e somente eles talvez) detivessem a verdade; e ele próprio, desde que pensa, só se desvela a seus próprios olhos sob a forma de um ser que, numa espessura necessariamente subjacente, numa irreduzível anterioridade, é já um ser vivo, um instrumento de produção, um veículo para palavras que lhe preexistem. Todos esses conteúdos que seu saber lhe revela exteriores a ele e mais velhos que seu nascimento antecipam-no, vergam-no com toda a sua solidez e o atravessam como se ele não fosse nada mais do que um objeto da natureza ou um rosto que deve desvanecer-se na história. [...]. (FOUCAULT, 2000, p. 432).

Dessa forma, Foucault (2000) nos aponta dois tipos de análises do homem: as que centram o saber no corpo e no seu funcionamento e produzem uma estética transcendental a partir de “[...] uma *natureza* do conhecimento humano que lhe determinava as formas e que podia, ao mesmo tempo, ser-lhe manifestada nos seus próprios conteúdos empíricos. [...].” (FOUCAULT, 2000, p. 440) e outras, que como



[...] uma dialética transcendental; mostrava-se assim que o conhecimento tinha condições históricas, sociais ou econômicas, que ele se formava no interior de relações tecidas entre os homens e que não era independente da figura particular que elas poderiam assumir aqui ou ali, em suma, que havia uma *história* do conhecimento humano que podia ao mesmo tempo ser dada ao saber empírico e prescrever-lhe suas formas. (FOUCAULT, 2000, p. 440).

Essas análises terão como produto tanto o conhecimento que pode ser considerado legítimo, passível de uma comprovação, quanto aquele entendido como o de senso comum, sem embasamento teórico-científico. Destarte, a noção de verdade construída também é ambígua: existe a produzida a partir do estudo do objeto (corpo), que também considera as condições históricas de possibilidade do saber, bem como aquela que subjaz simples discurso, que, antecipado ao objeto, produto da cultura, ganha *status* de verdade.

Foucault (2000) acrescenta que o primeiro discurso é de ordem positivista, pautada pelo empirismo, e o segundo, de ordem escatológica. Ressalta que ambos são arqueologicamente indissociáveis e, utilizando Comte e Marx como referência, explica que todo discurso que se propõe ao mesmo tempo a ser empírico e crítico deriva das duas noções de verdade: “[...] a bem dizer, trata-se aí menos de uma alternativa que da oscilação inerente a toda análise que faz valer o empírico ao nível do transcendental. [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 441).

### **1.3 O olhar da sexologia sobre o corpo do século XX**

Em busca de legitimação para a aplicação dos diversos conhecimentos adquiridos, os discursos sobre a sexualidade culminam na formação, no final do século XIX, de uma linha de estudos que hoje conhecemos por sexologia. Segundo Weeks (2000, p. 25), “[...] o tema ganhou, no final do século XIX, sua própria disciplina, a sexologia, tendo como base a psicologia, a biologia e a antropologia, bem como a história e a sociologia. Isso teve enorme influência no estabelecimento dos termos do debate sobre o comportamento sexual [...]”.

E, como todo discurso na Modernidade vem se destinando a ser provisório e a responder anseios de uma época em constantes e rápidas mudanças, com a sexologia não foi diferente. Desde sua criação, várias discussões e abordagens diversas tornaram-se seu enfoque. Seus discursos, iniciados ainda no século XIX, eram reforçadores de conceitos moralistas, como se pode ler no estudo *Psychopathia Sexualis*, de Krafft-Ebing (1892), que situa o sexo como um

instinto natural, equivalente ao de um animal que necessita de satisfação, considerando ainda o prazer como estritamente do sexo masculino. Além disso, a teoria do médico Henry Maudsley é utilizada por Krafft-Ebing para justificar o moralismo, alegando que este deriva da capacidade elevada que o cérebro do homem “civilizado” adquiriu para sentimentos de moral, justiça e amor.

Além disso, considerando-se o ato sexual como instinto e sendo este um “[...] estímulo involuntário e inato.” (BECHARA, 2011, p. 738), incontrolável, abre-se um precedente de justificação para uma dupla moral:

[...] Em *Le sexe et l'Occident* (1988) o autor demonstra que uma "dupla moral" passa a ser vivida pelas populações do ocidente cristão, sobretudo depois do Concílio de Trento (1545), momento em que a Igreja, de forma severa e minuciosa, passa a regular o uso dos prazeres dentro do matrimônio. Condutas sexuais matrimoniais e extraconjugais começam a diferenciar-se; as primeiras, marcadas por estritas prescrições quanto ao prazer sexual e um feroz incentivo da exclusiva procriação. As segundas, experimentando técnicas contraceptivas (o coito interrompido, por exemplo) e uma crescente erotização. (DEL PRIORE, 1995, p. 09).

Essa realidade atravessa a Modernidade e dá lugar ao que Foucault (1999b) concebe como um **afrouxamento necessário** ao código moral para a perpetuação da ação do poder durante o período vitoriano, afinal, as novas técnicas de poder haviam cessado as práticas de suplício ao corpo: silenciando-se os atos, eles deixam de existir e, não existindo infração, o código moral segue sendo totalmente obedecido.

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer — sejam atos ou palavras. [...] Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas. Porém, forçada a algumas concessões. Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro. [...] Somente aí o sexo selvagem teria direito a algumas das formas do real, mas bem insularizadas, e a tipos de discurso clandestinos, circunscritos, codificados. Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo. (FOUCAULT, 1999b, p. 10).

A concepção de prazer sexual era totalmente dissociada do ato sexual para procriação. A família era local santo e o prazer, que sempre foi próprio do profano, tem seu lugar próprio de materialização, de existência: longe do lar matrimonial, em que uma esposa que nunca conheceu atos profanos educa seus filhos ante leis de catecismo, dogmas e doutrinas.

Embora pouco tenha divergido, em seu discurso inicial, do saber já constituído na sociedade vitoriana, baseado na experiência sexual masculina, heterossexual e ativa, o simples fato de o discurso sexual ser transferido do âmbito moral para o científico possibilitou novos debates e o pensar sobre o corpo e a sexualidade. Porém, para isso, como toda ciência, a sexologia também precisou delimitar seu objeto de estudo, caracterizando-o e o categorizando.

Surgiu assim, na primeira metade do século XX, grande número de denominações e de conceitos científicos, tornando impossível falar-se em sexualidade sem utilizar o crivo da sexologia, fato que passou a estabelecê-la como verdade essencial. Freud foi o grande destaque desse período; contudo, para Foucault (1999b), seu trabalho, apesar de ímpar, pela própria repressão do poder e pelo forte moralismo ainda imperante nos anos em que desenvolveu sua teoria, acaba por também apresentar certo conformismo:

Dessa forma, denuncia-se o conformismo de Freud, as funções de normalização da psicanálise, tanta timidez por trás dos arrebatamentos de Reich, e todos os efeitos de integração assegurados pela "ciência" do sexo ou as práticas, pouco mais do que suspeitas, da sexologia. (FOUCAULT, 1999b, p. 11).

A motivação de Foucault (1999b) para essa análise se dá pela categorização freudiana de patologias, caracterizando como “desviante” o indivíduo que é incapaz de controlar sua perversão inata e conduzindo sua teoria para uma normalização humana e não para sua liberação.

Devidamente nomeada e circunscrita, a *scientia sexualis* é estabelecida no Ocidente. Trata-se de uma ciência sexual que permitiu a evolução nos discursos, delimitando novos parâmetros, conceitos e categorias e conquistando espaço científico para as discussões sobre a sexualidade.

#### 1.4 O conceito de sexualidade na obra de Michel Foucault

Foucault (1999b) desenvolve o conceito de dispositivo de sexualidade para discorrer sobre uma infinidade de mecanismos que na Modernidade são criados de forma ininterrupta para construir saberes sobre a sexualidade humana.

O termo sexualidade foi instituído no século XIX no intuito de diferenciá-lo da terminologia sexo, esta relacionada aos órgãos genitais. (FEITOSA, 2005). Passando por algumas ressignificações, a sexualidade passa a definir um amplo conceito que diz respeito não somente ao ato sexual, mas também à orientação sexual, identidade de gênero, erotismo, intimidade, prazer, corpos, reprodução, dentre outros, além de sua possível influência nas diversas dimensões às quais se relaciona, como: fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2006).

Para Foucault (1999b), sexo e sexualidade marcam uma transformação mais acentuada. Ao analisar Época Clássica e a Modernidade, ambas marcadas por rupturas epistêmicas e, portanto, não lineares, o estudioso explica como a primeira é regida por uma sociedade simbólica de sangue, e a segunda, por uma sociedade analítica da sexualidade. (FOUCAULT, 1999b, p. 139).

A sociedade simbólica de sangue garantia por consanguinidade a perpetuação do poder soberano aos filhos do rei, herança por hereditariedade, dentre outros fatores específicos de cada sociedade, sempre alicerçada por um dispositivo de aliança que determina os sistemas que legitimam essas ações. Esse sistema centrava sua preocupação nas relações sexuais matrimoniais e nos casamentos arranjados para que principalmente permanecesse a estabilidade relacionada às heranças entre consanguíneos. Dessa forma, a principal preocupação era a manutenção dos bens familiares.

Já a sociedade analítica da sexualidade, na qual ainda vivemos, além de obedecer aos procedimentos do dispositivo de aliança, também passa a viver, desde o final do século XVIII, pautada pelo dispositivo de sexualidade. Nele, a incitação a conhecer o sexo leva a uma exploração interminável também de seu conhecimento.

Essa mudança no pensamento ocidental demandou uma ressignificação do sexo. Ele, que antes se referia apenas ao nascer homem ou mulher, sendo estritamente anátomo-fisiológico e

determinando ao sujeito seu papel social em um dispositivo de aliança, torna-se o principal alvo dos discursos e dos saberes sobre o sujeito, materializado não somente em seu fator anátomo-fisiológico, mas relacionado à incitação e à produção de saberes que possibilitam várias concepções de sexo e sujeito. Por isso, a ideia de sexo pode variar de acordo com as estratégias que o poder adota para produzir saberes.

A pluralidade semântica do sexo, promovida pelos saberes controlados pelas estratégias de poder, trouxe a emergência da produção de um novo conceito: o da sexualidade.

[...] O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apóiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. [...]. (FOUCAULT, 1998, p. 09).

O conjunto desses saberes e procedimentos que tomam por preocupação a relação sujeito-sexo é a sexualidade. Porém, para Foucault (1999b), o sexo não permaneceu reduzido a seu fator biológico. Pelo contrário, transformou-se no grande alvo de disputa das relações de saber-poder e foi a partir da designação do conceito de sexualidade que o sexo transformou-se na complexa palavra que é hoje. “[...] É a sexualidade que permite novos significados à palavra sexo. A sexualidade é uma figura histórica muito real, e foi ela que suscitou como elemento especulativo necessário ao seu funcionamento, a noção do sexo.” (FOUCAULT, 1999b, p. 147).

Com essa mudança de perspectiva, a sexualidade denota múltiplas classificações e categorizações do sujeito, que estimulam (re)conhecê-lo a partir de seu sexo. Quanto mais se aprofundam e se diversificam as possibilidades de análise do sexo, mais se relacionam esses conhecimentos à noção de essência do sujeito: social, jurídica e moralmente. “[...] A questão sobre o que somos, em alguns séculos, uma certa corrente nos levou a colocá-la em relação ao sexo. Nem tanto ao sexo-natureza (elemento do sistema do ser vivo, objeto para uma abordagem biológica), mas ao sexo-história, ao sexo-significação, ao sexo-discurso.” (FOUCAULT, 1999b, p. 76).

O sexo tornou-se então parte do meio social e falar sobre ele, conhecê-lo, leva a uma nova materialização, que não se reduz aos órgãos genitais ou ao mero ato sexual.

O amplo número de saberes relacionados ao tema, constituídos pelas estratégias de poder, é contínuo. Foucault (1999b) nomeia essas estratégias de saber-poder relacionadas ao sexo como dispositivo de sexualidade.

[...] A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1999b, p. 100).

Para Foucault (1999b), portanto, o sentido de dispositivo de sexualidade se dá pela complexidade do conceito de sexualidade e pelas conexões de saber-poder que estabelece. Segundo o autor, o conceito de sexualidade está contido no de dispositivo de sexualidade.

Sendo a sexualidade um conceito criado na Modernidade e constituído por fenômenos diversos, tornando incontáveis os mecanismos com os quais se relaciona, discorrer sobre o assunto é uma ação que exige um número cada vez maior de profissionais que o explorem, analisem, regulem e normatizem sob diferentes aspectos.

Em Foucault (2008), podemos entender o dispositivo como um objeto de descrição do método genealógico, que, diferente da episteme, referente ao método arqueológico, interessa-se exclusivamente pelo discurso como “[...] constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência. [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 132-133). Para ele, um dispositivo é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 137).

Ademais, como Foucault (1979) considera o não dito no dispositivo, este é o principal elemento que o diferencia de episteme, tornando mais complexo o conceito de sexualidade e amplos os elementos que o constituem no dispositivo de sexualidade.

Portanto, dispositivo é mais complexo e generalizante do que a episteme, possuindo uma função estratégica, formando-se em torno de vários campos que produzem o saber sobre um determinado objeto de conhecimento, desde que este seja de grande interesse para o poder. Dessa

forma, quanto mais interesse houver esse objeto de conhecimento, mais se incentiva seu saber e, conseqüentemente maior incidência de poder como forma de controle sobre esses sujeitos se pretende, empregado como instrumento de dominação.

Todavia, esse fato dependerá da capacidade de ceder ou de resistir desses sujeitos. Por isso, saber e poder estão intrinsecamente ligados de forma interdependente.

Além disso, o que não era considerado discursivo na episteme, torna-se essencial no dispositivo. O discurso torna-se então o principal instrumento de atuação que permite a articulação saber-poder e, para cada campo de atuação do dispositivo de sexualidade, essas formas se diferenciam, cruzam-se, interpõem-se. Por esse motivo, todo discurso deve ser considerado, inclusive o não dito no dispositivo.

Dentre as várias manifestações do não dito, podemos citar o interdito, pelo qual se entende que o que é eleito ao mutismo e à inexistência o é por força das instâncias de poder que legitimam os discursos. Neste caso, o poder que legisla e produz a lei é responsável por legitimar ou não o proibido e o permitido com relação ao sexo. No dispositivo de sexualidade, o poder é capaz de agir apenas como repressor discursivo, “[...] não ‘pode’ nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não [...].” (FOUCAULT, 1999b, p. 81).

Assim, tudo o que é silenciado, censurado, negado e proibido produz saber, aquilo que nos leva a refletir por que em determinado momento histórico certos discursos da sexualidade tornaram-se ilegítimos, e sua materialização por meio dos corpos, impensável. Considerando-se as resistências e o fato de que o poder somente pode reprimir discursivamente a sexualidade; considerar o não dito também é ter em mente a existência da transgressão. Isso porque, sendo a prática do ato sexual predominantemente privada, o código moral pode ser descumprido sem ser caracterizado, detectado. Portanto, condená-la ao mutismo discursivamente não garante sua inexistência.

Ainda sobre o não dito relacionado ao sexo, Foucault (1999b) utiliza como um exemplo a arquitetura dos colégios do século XVIII. Todas as disposições de salas, móveis e objetos de decoração mostram que o sexo foi totalmente pensado por todos que participaram da construção e do planejamento daqueles espaços, bem como por todos os profissionais que trabalharam incessantemente lutando contra a sexualidade precoce das crianças naqueles ambientes.

Assim, em um jogo de proibir e ao mesmo tempo estimular o falar sobre sexo, esse dispositivo torna-se estritamente complexo, composto por várias temáticas discursivas. E, como a

sexualidade é inerente ao sujeito, e este é o cerne de toda a teoria foucaultiana, o pesquisador destaca que o dispositivo de sexualidade atravessa todos os demais, exatamente por se dar no corpo do sujeito, principal alvo do poder. Consequentemente, “[...] nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.” (FOUCAULT, 1999b, p. 98).

Portanto, no dispositivo de sexualidade, todos os elementos são discursivos, produzem saber e denotam construções de padrões sociais por meio do dito e do não dito, sob as mais variadas estratégias. Eles deliberam sobre o sujeito, o incitam a dizer, bem como o denunciam, normatizam, punem, recriam suas práticas e promovem resistência: inexoravelmente, atravessam todo sujeito.

### 1.5 Revolução sexual de 1960/1970: liberação dos corpos?

A revolução sexual de 1960/1970 vem consolidar, a partir da criação da pílula anticoncepcional, dentre outros métodos contraceptivos, o discurso da sexualidade desprovida da reprodução, a qual Giddens (1993, p. 10) denomina **sexualidade plástica**.<sup>5</sup> Sem dúvida, os métodos contraceptivos são um marco na história da sexualidade e permitiram um repensar sobre o corpo das mulheres: agora elas também exigiam o direito ao prazer no ato sexual, do orgasmo antes permitido somente ao homem. Estivessem ou não em um relacionamento, defenderam esse direito como não exclusivo ao homem, exigindo-o inclusive em seu próprio lar, de modo que não se necessitasse mais buscar uma dupla moral.

A contracepção efetiva significava mais que uma capacidade aumentada de se limitar à gravidez. [...] Marcou uma profunda transição na vida pessoal. Para as mulheres – e, em certo sentido, diferente também para os homens – a sexualidade tornou-se maleável, sujeita a ser assumida de diversas maneiras, e uma “propriedade” potencial do indivíduo. (GIDDENS, 1993, p. 37).

Giddens (1993) também destaca esses mecanismos contraceptivos como uma ação para o controle de natalidade, fato legitimador de sua criação e entendido como preocupação de vários

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que, embora haja diferenças conceituais entre Giddens (1993) e Foucault (1999b), utilizamos o primeiro para tratar especificamente dos métodos contraceptivos que não são abordados pelo segundo, não estando esse tema, portanto, contido nas diferenças entre os autores.



países após a Primeira Guerra Mundial. Assim sendo, não se pode esquecer que, embora tenha provocado consequências libertárias para o corpo das mulheres, o objetivo de sua criação era outro.

Nesse repensar do corpo da mulher, possível a partir da liberdade advinda dos métodos contraceptivos, grupos feministas ganharam força na luta pela igualdade de direitos, partindo do âmbito sexual para lutarem contra as demais desigualdades sofridas. Grupos homossexuais também se ergueram em militância, buscando legitimação das sexualidades marginalizadas.

Durante os anos 70 e 80 houve, de fato, o começo de uma reação contra aquilo que era visto como os excessos da década anterior e, talvez pela primeira vez, a sexualidade se tornou uma verdadeira questão política de primeira linha, com a Nova Direita identificando o "declínio da família", o feminismo e a nova militância homossexual como potentes símbolos do declínio nacional. (WEEKS, 2000, p. 49).

Esses elementos, que durante toda a história da sexualidade só não foram tratados como invisíveis quando puderam ser entendidos como provenientes de alguma patologia, manifestaram resistência diante dos silenciamentos e pulsante desejo por visibilidade.

Eles conseguiram se organizar em grupos para lutar pelo reconhecimento de sua sexualidade e pela igualdade de direitos no que referia à liberação de seus corpos, ressaltando o fato de que, ainda nessa época, em muitos países havia leis punitivas contra homossexuais e contra a liberdade sexual das mulheres.

O que está em jogo nesses recorrentes debates sobre a moralidade e o comportamento sexual? Está presente, claramente, uma série de preocupações diferentes, mas relacionadas: as relações entre homens e mulheres; o problema do desvio sexual; a questão da família e de outros relacionamentos; as relações entre adultos e crianças; a questão da diferença, seja de classe, gênero ou raça. Cada uma dessas tem uma longa história, mas nos últimos duzentos anos elas se tornaram preocupações centrais, frequentemente se centrando ao redor de questões sexuais. Elas ilustram o poder da crença de que os debates sobre a sexualidade são debates sobre a natureza da sociedade: tal sexo, tal sociedade. (WEEKS, 2000, p. 49).

Esses debates pressionaram a discussão e a inclusão de novos conceitos e nomenclaturas à sexologia, o que denota visibilidade mínima de sua existência, gerando possibilidades de novas discussões, inclusive pelo reconhecimento de direitos antes negados. Essas discussões permitem

ainda o pensar do corpo para além dos padrões heteronormativos<sup>6</sup>, estabelecidos principalmente a partir do conceito de gênero. Surgem então muitas outras possibilidades para além do reducionismo binário do sexo biológico feminino e masculino.

Ainda como consequência das militâncias, foi possível pensar a materialização do gênero por meio dos corpos e de suas apresentações subjetivas. Nesse contexto, destaca-se uma teórica que transita entre o feminismo e o novo movimento que ajudou a fundar: Judith Butler, com sua Teoria *Queer*. O conceito de performatividade defendido por Butler (2000) permitiu pensar sobre a materialização do gênero nos corpos como um jogo de forças entre a subjetividade em sua capacidade de resistência e a coerção do poder social.

Butler (2000) propõe que, além da identidade de gênero, a identidade sexual é também um construto social, e, tratada como algo estável; foi simplesmente assim ensinada. O movimento por ela proposto defende a desconstrução desse paradigma ao estabelecer que podemos transitar entre uma identidade sexual e outra, pois esta é apenas uma categorização criada na Modernidade para reafirmar a heteronormatividade.

Vê-se, pois, que o conceito de sexualidade, bem como o de corpo, esteve constantemente se modificando desde o início da Modernidade, podendo ser analisado por perspectivas diversas.

Nos séculos XVII e XVIII, por exemplo, houve uma preocupação menor com a moralidade dos atos e dos discursos, pois ainda se buscavam parâmetros para a mudança de paradigma para um mundo antropocêntrico e moderno, considerando, ao mesmo tempo, o homem como centro do universo, e a razão como busca de uma verdade não metafísica.

Já no século XIX, percebem-se o moralismo e a crescente preocupação de se confessarem os atos como forma de externar o que é particular ao uso dos prazeres e dos corpos. Nesse período, o discurso legitimado é o do sexo concebível apenas para a reprodução e, por isso, toda forma de se tentar obter prazer era considerada desviante e fora dos padrões, embora fosse comum ao homem buscar o prazer fora de seu lar ao vivenciar uma dupla moral.

Entre os séculos XX e XXI, percebe-se um rompimento histórico do caráter de pecado e de patologia atribuído, durante séculos, ao ato sexual desprovido da função reprodutora, fruto de grandes conquistas científicas, acadêmicas e de manifestações políticas.

---

<sup>6</sup> Derivado de heteronormatividade e que se refere à marginalização das sexualidades não heterossexuais.

Como já mencionado, a pílula anticoncepcional e os demais métodos contraceptivos possibilitaram exceder o modelo de sexualidade apenas para fins de reprodução, permitindo às mulheres o domínio sobre seu próprio corpo e sobre suas vivências sexuais. Além disso, a luta de outros grupos marginalizados por sua orientação ou identidades sexuais vem permitindo o debate e a conquista de direitos civis.

Essa liberdade de poder transgredir antigos paradigmas por meio da elaboração de novos discursos, pois, começa a se manifestar e ganhar legitimidade em nossa sociedade, iniciando assim a abertura para novas formas de pensar e de agir no mundo.

## 2. O CORPO COMO LÓCUS DA MATERIALIDADE DO PODER E DA SEXUALIDADE NA OBRA DE MICHEL FOUCAULT

O poder exercido sobre a sexualidade atua principalmente por meio dos discursos, E sua materialização se dá nos corpos, que sofrem e exercem a ação das novas construções históricas, que na Modernidade se capilarizam nas relações de poder. Isso porque, com a criação das ciências humanas, a consolidação do capitalismo e o vitorianismo, o corpo do homem moderno torna-se principal alvo da relação saber-poder.

Vivemos em uma sociedade regida por relações de poder, onde todos, de algum modo, em menor ou maior valor, exercem-nas e a elas se submetem. Elas se estendem por todo o campo social, a partir de mecanismos diversos.

Frente ao exposto, compreender o que é o poder e como funciona sua vinculação com o saber é necessário para que se possa entender a constituição do sujeito moderno.

[...] Nas relações humanas, quaisquer que sejam elas, quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. [...]. (FOUCAULT, 2004a, p. 277).

Foucault (2003), dentre outras obras, estuda algumas manifestações de poder que ajudam a entender, pela genealogia, seu funcionamento e sua dinâmica, que o tornam vívido na Modernidade e o transformam em relações de poder.

Segundo o autor, na Época Clássica o poder estava centrado principalmente na figura do rei, de modo que existia uma hegemonia do poder soberano. Assim, a liberdade do sujeito dependia da relação de obediência estabelecida com o monarca, que detinha sobre o sujeito o direito de viver ou morrer (FOUCAULT, 1999b, p. 128) e o exercia de maneira peculiar de acordo com códigos próprios estabelecidos com relação ao binarismo interdição/transgressão e com base em punições para as condutas que de alguma forma ameaçassem essa soberania.

Na Modernidade, com o desenvolvimento dos saberes tendo como principal objeto de saber o homem, bem como pela implementação do modelo capitalista de produção, o poder soberano vai se dissolvendo enquanto nasce o Estado moderno. Este se solidifica sobre uma base que para Foucault (2003) seria uma reformulação do poder pastoral, que nasceu com o início do Cristianismo e teve raízes também na tradição grega, principalmente na filosofia da época

helenística. Dissolveu-se na Idade Média e acabou sendo resgatado pela reforma protestante e contrarreforma católica.

Também para o filósofo (FOUCAULT, 2003) o Estado moderno se apropria e reformula o poder pastoral e se utiliza de suas técnicas ao que concerne à caracterização do biopoder, promovendo uma ressignificação das disciplinas com relação a técnicas monásticas, e da biopolítica, com relação à figura do político, referindo-se às concepções de Platão.

O Estado moderno, sendo responsável pela administração territorial, vê-se também responsável por administrar as populações e suas peculiaridades. Juntos, a razão de Estado, o liberalismo e o nascimento das ciências humanas vão configurando espaço para a criação de saberes que tornarão o biopoder a principal forma de exercício de poder moderno.

Antes de tudo queria dizer qual foi o objetivo do meu trabalho destes vinte anos. Não foi analisar os fenômenos de poder, nem lançar as bases para esta análise. Antes, tratei de produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura; tratei, nesta ótica, de três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos. (FOUCAULT, 2003, p. 222-223).

Embora o principal foco da análise de Foucault (2003) sejam esses modos de subjetivação, é imprescindível uma filosofia analítica do poder para mostrar como, por meio dele, o homem torna-se sujeito. E essas relações de poder que se estabelecem pelo homem moderno são possíveis por se tratar de homens livres.

Foucault (2004a) ratifica que, para que haja relações de poder, é necessário que haja liberdade, posto que se tratam de uma prática entre indivíduos livres, capazes de fazer escolhas e de ter diversas reações frente às adversidades. Esses modos de objetivação pretendem “convencer” este homem livre de que deve se sujeitar a essas práticas. São eles, os saberes que pretendem ascender ao estado de ciências para serem referendados, as práticas que dividem e classificam o homem em binarismos (louco/são, saudável/doente, normal/anormal), assim como a maneira como um ser humano se transforma em sujeito por meio da sexualidade. Atuando sobre essa liberdade, sobre esses processos de subjetivação, encontram-se forças contrárias: biopoder e resistência.

Essa construção de relações de poder que permeiam todo o campo social tornou-se possível na Modernidade dada a constituição do Estado moderno. Este não se fixa como ponto único de poder hegemônico, como no poder soberano, mas se empenha na criação de instituições

as quais Foucault (2004b) denomina disciplinares, como a escola, o hospital, os presídios, dentre outros, que pudessem contemplar todos os indivíduos com técnicas específicas de disciplinamento. Essas instituições agem sobre a individualidade e a subjetividade do sujeito, procurando normalizá-lo ao mesmo tempo em que o tornam dócil e útil à produção capitalista, distribuindo-o no espaço; aplicam-lhe uma vigilância constante, bem como técnicas de exame que promovem um registro permanente de dados sobre ele.

Creio que não há que considerar o ‘Estado moderno’ como uma entidade que se desenvolveu em detrimento dos indivíduos, ignorando quem são e até sua existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito elaborada na qual os indivíduos podem ser integrados com uma condição: que se confira à individualidade uma forma nova e que se os submeta a um conjunto de mecanismos específicos. (FOUCAULT, 2003, p. 203).

Tanto Estado moderno quanto as instituições, dele advindas, adquiriram instrumentos, leis e normas próprias de funcionamento, vigilância, normalização e punição, e se utilizam de novos saberes das ciências humanas para executar e justificar ações pontuais sobre a população e o indivíduo. Fora do alcance do Estado moderno, há ainda a religião e a família como instituições, responsáveis principalmente pela construção e/ou condução moral do sujeito, bem como para reforçar ações de regulação ou de resistência ao biopoder.

Nesse entendimento, o Estado moderno detém as formas de sujeição à população enquanto as instituições agem no indivíduo com técnicas disciplinares.

[...] O biopoder não é um conceito aplicável exclusivamente ao governo considerado institucionalmente, mas ao funcionamento entrelaçado de saber e poder em geral nas sociedades modernas. [...] Por isso, os capítulos da história do poder na Modernidade não se reduzem à história das formas políticas do Estado moderno. Para expressar-nos de algum modo, diríamos que a história moderna do poder contém quatro capítulos: disciplina, biopolítica, razão de Estado e liberalismo. Estes últimos dois capítulos analisam formas políticas, mas são inseparáveis dos dois primeiros e só compreensíveis a partir deles. [...]. (CASTRO, 2016, p. 328).

A razão de Estado utiliza-se da biopolítica como instrumento de organização. Dessa forma, o poder, que agora tem a função de deixar viver, em sua analítica de finitude positiva, reformula o termo *salut*, que antes se relacionava à salvação eterna, para então se referir ao que atualmente conhecemos como saúde. (FOUCAULT, 2003).

Ao mesmo tempo, utilizando-se do liberalismo para alicerçar o modelo econômico do capitalismo e procurando formar cidadãos dóceis e produtivos para o novo sistema, as disciplinas,

presentes em todas as instituições, tornam-se responsáveis pelo fortalecimento das técnicas de individualização, fazendo com que estas alcancem todos os indivíduos.

Hospitais, escolas, delegacias e várias outras instituições são criadas para estender as disciplinas a todos e possibilitar ao poder ser exercido em diferentes locais com densidades diversas. As instituições, igualmente, docilizam os corpos, bem como ensinam o sujeito a partir de suas próprias ações a cobrar disciplina quando ele mesmo detém o poder, e a reagir com obediência quando ao poder está submetido.

[...] De fato as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Com frequência se disse – os críticos me dirigiram esta censura – que, para mim, ao colocar o poder em toda parte, excluo qualquer possibilidade de resistência. Mas é ao contrário! (FOUCAULT, 2003, p. 232).

A resistência também é vista como um exercício de poder na medida em que o biopoder consegue ou não atingir esse indivíduo. Ela deve ser entendida como muito mais que um enfrentamento, mas como a arte de fazer escolhas, de promover e conduzir a própria subjetividade. Nesse sentido, a criação das ciências humanas é imprescindível e relacionada diretamente à criação de novas formas de subjetivação e também de assujeitamento. O mesmo conhecimento que liberta, também aprisiona.

[...] É diante da ideia de que o poder, como relação de forças, funciona sempre como produtor de afetos, que a resistência aparece para Foucault como um terceiro poder da força. Se as forças se definem segundo o poder como um afetar e um ser afetado, resistir é a capacidade que a força tem de entrar em relações não calculadas pelas estratégias que vigoram no campo político. A capacidade que a vida tem de resistir a um poder que quer geri-la é inseparável da possibilidade de composição e de mudança que ela pode alcançar. (MACIEL JUNIOR, 2013, p. 02).

As relações de poder são instáveis e se distribuem em uma rede também inconstante que se estende pelo campo social, encontrando durante todo esse percurso multidirecional pontos de assujeitamento e de resistência, pois “[...] pontos de resistência [...] não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.” (FOUCAULT, 1999b, p. 91). Apesar de serem diferentes, ambos se constituem em poderes: as relações de poder se realizam a partir do trinômio disciplina, biopolítica e resistência.

Pelo fato de o indivíduo ser ao mesmo tempo receptor e emissor de poder, não podemos pensar que ele seja uma “folha em branco” moldada como se quer. Embora seja esse o objetivo do poder:

[...] Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação, não haveria de forma alguma relações de poder. [...]. (FOUCAULT, 2004a, p. 278).

Nas instâncias do poder, há uma infinidade de aspectos que promovem respostas singulares e, embora em sua versão disciplinar, trabalhe para obter as respostas almejadas, nem sempre atinge seu fim.

A partir desse panorama, Foucault (2003) menciona algumas possibilidades que se sobrepõem às relações e tornam suas respostas infinitamente possíveis: os sistemas de diferenciação, que permitem que uns atuem sobre outros (diferenças jurídicas, tradicionais, econômicas, competências cognitivas, etc.); os objetivos pretendidos (manter um privilégio, acumular riquezas, exercer uma profissão); as modalidades instrumentais utilizadas (as palavras, o dinheiro, a vigilância, os registros); as formas de institucionalização aplicadas (os costumes, as estruturas jurídicas, os regulamentos, as hierarquias, a burocracia); e o tipo de racionalidade (tecnológica, econômica). (FOUCAULT, 2003, p. 240).

Dessa forma, o poder pode ser analisado de maneira pulverizada, posto que “[...] o localizamos somente nos aparelhos de Estado, enquanto as relações de poder existem – mas isso, sabe-se apesar de tudo, porém nem sempre se tira as consequências –, passam por muitas outras coisas.” (FOUCAULT, 2003, p. 230). É seu entrelaçamento no campo social de forma capilar que produz suas relações.

[...] Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor- àquele que sabe, àquele que enfiou na cabeça tal ou tal ideia? (FOUCAULT, 2003, p. 230).



É impossível ser totalmente livre, bem como o é ser plenamente passivo: estamos sempre a nos submeter ou a resistir e por isso exercemos um conjunto de forças diferentes nas relações de poder. Como, nas palavras de Hieráclito, “não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio”, também as relações de poder mudam constantemente, por fazerem parte de um mundo externo instável de homens instáveis e singulares, que de acordo com as estruturas do poder podem mudar de posicionamento e atitude.

### **2.1 Corpo supliciado *versus* corpo reformado**

A história da humanidade nos apresenta em cada época diferentes maneiras de pensar os corpos. Na Época Clássica, por exemplo, de acordo com Foucault (2004b), os corpos eram utilizados principalmente para demonstrar a força do rei: o poder soberano; eram submetidos a castigos físicos, tortura e até à morte para assegurar essa primazia. O suplício, compreendido como uma penalidade para o corpo do punido, objetivando estender ao máximo o tempo de sofrimento até a morte, era exercido como o ápice da materialização desse poder soberano, sendo, dentre outros tipos de penalidade, a mais extrema e resguardada a crimes considerados mais graves.

Esse rito, que deveria mostrar a todos as consequências de uma transgressão à norma, procedia-se em praça pública para explicitar de um lado a quem pertencia o poder, e de outro quem deveria obedecê-lo. A pena máxima a uma transgressão deveria ser a mais visível, anunciando-se como grande modelo de conduta a se manter distante.

Dispondo de inúmeros formatos, os suplícios eram aplicados conforme a infração do condenado, podendo seu corpo ser esquartejado, membros amputados, ossos quebrados, vísceras retiradas, partes de seu corpo queimadas com líquidos ferventes: tudo em um ritual que tinha por proposição que o sofrente pudesse vivenciar todo o processo, experimentando dor inexprimível que deveria ser prolongada ao máximo antes que ele expirasse pela última vez.

O que estava em julgamento em si era o crime e sua tipificação e não os motivos que levaram o condenado a cometê-lo, e seu corpo era o principal alvo da punição.

Foucault (2004b) apresenta que, entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX, foi ocorrendo em todo o ocidente uma mudança significativa no paradigma da

punição: o ritual do suplício foi sendo substituído pelo da utilização do tempo. Os corpos passaram a servir como força de trabalho em um novo momento.

A França foi um dos últimos países a abolir o suplício de forma definitiva, fazendo-o apenas após a primeira metade do século XIX.

Dessa maneira, paulatinamente, a punição vai deixando de ser um espetáculo.

O homem começa a mudar seu entendimento quanto ao ato do suplício, antes visto como um ritual pelo qual o sofrimento do corpo poderia fazer com que o condenado se arrependesse de seus atos ainda em vida e purgasse os terríveis pecados, tendo esperança de uma vida eterna de salvação conforme a doutrina cristã. Destarte, passa a compreender que tal ato torna o carrasco e seus mentores tão ou mais cruéis e assassinos que o próprio condenado.

O suplício passa então a ser visto como crueldade e aquela “compaixão”, que antes julgavam haver ao fazer o corpo sofrer em vida para não padecer eternamente num suposto inferno, vai se atenuando por um novo discurso de preservação dos corpos, que apesar de criminosos não deveriam sofrer pena de violência iguais ou superiores às que haviam cometido. O corpo passa a ser compreendido a partir de um outro paradigma: o da possibilidade de reeducação e de permanência da vida.

Pode-se dizer que o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte. Talvez seja assim que se explique esta desqualificação da morte, marcada pelo desuso dos rituais que a acompanhavam. [...]. (FOUCAULT, 1999b, p. 130).

Porém, apesar do fim dos suplícios, os corpos não deixaram de ser o alvo principal da punição máxima, posto que a pena de morte não deixou de existir, apenas se ressignificou. Embora o discurso vigente à época apregoasse que o suplício e todo tipo de sofrimento ao corpo deveriam ser abolidos, para Foucault (2004b), eles somente deixaram de ser públicos, permanecendo latentes dentro das prisões, por meio da tortura e de outras formas de maus tratos. Em relação à pena de morte, o discurso era de que o sofrimento não existia: ainda que se condenasse a morrer, o procedimento se daria sem dor e da forma mais rápida possível. Desde a criação da guilhotina, já se pensava em uma morte rápida que eximisse o corpo condenado do suplício, objetivo que foi sendo aprimorado até o uso de técnicas que, embora tirassem a vida do corpo, em nada adulterariam seu exterior.

[...] Ao se aproximar o momento da execução, aplicam-se aos pacientes injeções de tranquilizantes. Utopia do pudor judiciário: tirar a vida evitando deixar que o condenado sinta o mal, privar de todos os direitos sem fazer sofrer, impor penas isentas de dor. O emprego da psicofarmacologia e de diversos "desligadores", fisiológicos, ainda que provisório, corresponde perfeitamente ao sentido dessa penalidade "incorpórea" [...]: uma execução que atinja mais a vida do que o corpo. (FOUCAULT, 2004b, p. 14-15).

Quanto às penas que não fossem de morte, começa-se a se pensar em punições que atinjam a alma: “[...] à expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições.” (FOUCAULT, 2004b, p. 18).

Com uma nova acepção, diferente daquela teológica, a palavra alma passa a significar um mecanismo de controle que atinja a mente, mas ainda corresponda ao corpo. Isso porque o novo discurso de poder agora se baseava na defesa do direito à vida e não mais na morte, como no poder soberano. Esse novo paradigma, consolidado na segunda metade do século XIX, estabelecia o poder sobre a vida, buscando melhores formas de geri-la e de controlá-la. (FOUCAULT, 1999b, p. 130).

Negando antigos saberes, era preciso então desenvolver novas técnicas para que se pudesse manter a regulação dos corpos, exercendo um maior controle sobre eles para alcançar objetivos sem que houvesse a necessidade de um ato de suplício como exemplo para os demais.

Essa modalidade de poder controla e que vigia, fazendo com que todos convivam com essa sensação constante e que, por isso, passem a controlar sua própria conduta, objetivando regular todos os corpos, não somente os dos criminosos e condenados.

O que garantiu a consolidação desse novo mecanismo foi o desenvolvimento, já na Época Clássica, de várias disciplinas:

[...] Escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. (FOUCAULT, 1999b, p. 131).

Esse poder não estava mais centrado na figura do rei, tampouco permaneceu unilateral. No intuito de utilizar o corpo como produção econômica, ele cria mecanismos de sujeição,

docilidade e submissão. Em uma tecnologia política do corpo, as relações de poder detêm um saber sobre este que permite dominá-lo e adestrá-lo. (FOUCAULT, 2004b, p. 25-26).

Além disso, essa relação de forças, sendo multilateral, fragmenta-se em micropoderes, que fazem com que não se estabeleça por meio de uma única instituição ou aparelho de Estado, mas por todos que a ela se submetem, em instâncias e proporções diversas, em maior ou menor grau, tornando todos detentores e executores de poder, e ao mesmo tempo a ele submissos.

## 2.2 Disciplina dos corpos

Castro (2016, p. 110), analisando o construto teórico de Foucault, explica que existem dois conceitos principais de disciplina: na ordem do **saber**, ela detém o controle da produção de novos discursos e, na ordem do **poder**, denota o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos.

Ambos os conceitos estão inter-relacionados. O primeiro, discursivo, sistematiza os discursos que serão legitimados para eleger e subsidiar técnicas e sanções que o segundo deve utilizar para aplicar e materializar os efeitos da disciplina, pois o principal objetivo do poder disciplinar é a normalização dos corpos.

O capitalismo promoveu essa necessidade de normalizar pessoas singulares a viverem em um mesmo ambiente, inseridas em uma espécie de “simbiose mecânica”, convivendo juntas em pequenos e determinados espaços durante longos períodos do dia em ambientes fabris, quando antes estavam acostumadas a grandes campos abertos e amplos espaços, em que o tempo para o trabalho era calculado mais pelo nascer e pôr do sol que pelo relógio. Assim sendo, faziam-se necessárias técnicas que normatizassem os corpos para que trabalhassem com servidão, obediência e grande produtividade, aumentando sua força econômica e reduzindo sua força política, seu poder de resistência e sua capacidade crítica.

Começa-se a pensar no corpo como passível de adestramento, no sentido de se treinar a obediência para se obterem resultados almejados, bem como para fomentar a possibilidade de submeter o homem à disciplinarização de seu corpo. Homogeneizando comportamentos, poder-se-iam prever ações e amenizar possíveis resistências e rebeliões contra o sistema de poder.

Para isso, segundo Foucault (2004b), o sistema panóptico, criado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785, foi importado do sistema penitenciário para estabelecer as relações de disciplina cotidianas. Esse sistema consiste em:

[...] Uma construção periférica, em forma de anel, e uma torre no centro do anel. O edifício periférico está dividido em celas, cada uma delas possui duas janelas, uma para o exterior, por onde entra a luz, e outra que dá para a torre central. Esta, por sua vez, possui janelas que permitem olhar através das janelas interiores das celas. Basta situar o vigilante na torre central para assegurar a vigilância dos que se encontram nas celas. O jogo da luminosidade assegura que esse vigilante possa ver sem ser visto. [...]. (CASTRO, 2016, p. 314-315).

Esse modelo disciplinar foi adotado em nossa sociedade visto que, assim como no sistema penitenciário do panóptico, a intenção do poder era e é exatamente a criação e a manutenção de uma sociedade disciplinar, que, como o detento, deve permanecer em um “[...] estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. [...]” (FOUCAULT, 2004b, p. 166).

O autor argumenta ainda que superamos o modelo de punição substituindo-o pelo da vigilância, exatamente porque esse sistema panóptico criado com vistas a uma metodologia penitenciária de correção, estendeu-se na Modernidade a todos nós, fazendo com que nos autovigiássemos antes mesmo de cometermos algum ato considerado ilegal, fora da norma.

Destarte, essa tecnologia política do corpo assume um caráter preventivo:

[...] Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há "cola", nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas. [...]. (FOUCAULT, 2004b, p. 166).

Trata-se, pois, de um sistema economicamente viável e politicamente eficaz, que, após sua implementação, poderia funcionar de forma automática, um controle que se introduz pelo discurso normativo e pela sensação de vigilância constante, que criam no indivíduo uma necessidade de se adequar à norma em virtude das sanções que poderá sofrer. Estas, se

analisadas, por vezes sequer possuem um caráter punitivo físico, mas atuam como um olhar de reprovação, de coerção, chamado por Foucault (2004b, p. 143) de “olhar hierárquico”.

Vê-se então um sistema tão arraigado que torna impossível localizar em quais pontos comportamentais o indivíduo se tornou dócil e aceitou com passividade cada uma das normas impostas pela coerção, um processo contínuo e pelo qual a todo instante, o homem é coagido a se normatizar, independente do ambiente em que esteja: no trabalho, em família, em festas ou participando de rituais religiosos.

[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’. [...] As disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 2004b, p. 118).

Na Modernidade assimilamos facilmente essas ideias coercitivas porque elas já nos são entronizadas desde a infância: são as “verdades prontas” que nunca questionamos, pois já nascemos em um construto social que nos integra a esses ensinamentos como uma “herança folclórica legitimada” dos gestos, do agir, das palavras, do proceder, do produzir e do reproduzir essa dinâmica disciplinar. Ademias, não necessitamos aguardar a idade escolar para nos iniciarmos nesse processo, já que ele está arraigado e permeia toda a sociedade, participando e norteando ensinamentos transmitidos às novas gerações.

Assim, a sociedade moderna torna-se disciplinar, e as instituições, como a escola, vão se encarregando de exercerem essa coerção que gera as disciplinas. Outras instituições, como a hospitalar e a militar, vão sendo também reestruturadas para atender a essa nova mecânica de poder, tornando-se o que Foucault (2004b) classifica como instituições disciplinares.

Havendo, pois, a expansão das disciplinas do campo prisional para outras instituições da sociedade, estas se tornaram responsáveis não só por ensiná-las, mas também por castigar e aplicar sanções aos que não se enquadram às normas. Dessa maneira, “[...] qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença.” (FOUCAULT, 2004b, p. 149).

O próprio termo enquadrar provém de quadro, uma das técnicas disciplinares citada por Foucault(2004b) e que tem por objetivo uma organização dos indivíduos em um espaço

determinado, considerando pequenos agrupamentos segundo subjetividades em comum. Na escola, por exemplo:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos. (FOUCAULT, 2004b, p. 126).

Esse método segregador tornava a tarefa disciplinar do professor mais simples e eficaz. Os alunos, separados por singularidades afins, poderiam receber um olhar vigilante diferenciado e ainda um tratamento diverso para o sucesso de sua normalização. Foucault (2004b) aponta como uma das principais técnicas para classificar as subjetividades do indivíduo nas instituições disciplinares o exame.

Por meio de diversos mecanismos, examina-se o sujeito para, conhecendo-o, aplicar-lhe melhor métodos disciplinares e sanções normalizadoras, caso necessite ajustar-se. Portanto, “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (FOUCAULT, 2004b, p. 143). Por sua eficácia, percebemos esses mesmos métodos em todas as instituições disciplinares, adaptados conforme o propósito disciplinar do poder em cada uma delas. Porém, o foco de todas permanece o corpo.

Diferente de escravidão, domesticidade, vassilidade e ascetismo (FOUCAULT, 2004b, p. 118-119), a disciplina na Modernidade tem como principal objetivo atingir os corpos e normalizá-los por meio de discursos normativos. Nessa missão, normalizar e normatizar se fundem, frutos de um dispositivo criado em torno do saber-poder.

Distinguindo ainda lei e norma, Foucault (2004b) elucida que a primeira se estabelece a partir de um conjunto de textos e códigos, segundo a oposição proibido/permitido. Portanto, se o sujeito não comete infração, não é punido. Já a norma, utilizando-se principalmente da coerção, atua sobre todos pela comparação e pela diferenciação, estabelecendo um parâmetro do que pode

ser considerado normal ou anormal, reforçada pelo saber das ciências humanas e pela transmissão deste pelas instituições disciplinares. (FOUCAULT, 2004b, p. 184).

O poder invisível e estabelecido torna-se indissociável. Ao mesmo tempo em que atua sobre os corpos, produz sobre eles um vasto conhecimento, que retorna com novas formas de controle e de disciplinarização. A disciplina objetiva, pois, os corpos, na tentativa de os individualizar, mas essa mesma individualidade do sujeito e de seu corpo promoverão o sucesso ou o fracasso desses métodos disciplinares.

### **2.3 A hipótese repressiva como estratégia do biopoder**

Foucault (1999b, p. 21) explica a partir da historicidade a hipótese repressiva como uma suposta repressão iniciada na sociedade burguesa do século XVII, pela qual, considerando-se a questão do sexo em nível de discurso, este seria fadado ao total mutismo. Em outras palavras, qualquer discurso relacionado ao sexo seria condenado ao silêncio pela sanção legal ou pela coerção da norma. Para Foucault (1999b) essa suposição é totalmente adversa, visto que, ainda que se mantivesse uma grande preocupação com o vocabulário utilizado para essa finalidade e se transmitisse um conteúdo por vezes de cunho repressivo, houve desde aquele momento um crescente número de discursos relacionados à temática do que hoje chamamos de sexualidade, adentrando o século XVIII.

O filósofo enfatiza ainda que os discursos considerados por essa perspectiva nem são os de resistência, mas os do próprio poder: “[...] Incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado.” (FOUCAULT, 1999b, p. 22).

Foucault (1999b) utiliza para sua análise a pastoral católica, que, por meio do sacramento da confissão, especialmente após o concílio de Trento, vem preocupando-se com vários aspectos que de alguma forma possam remeter ao ato sexual, quando antes a atenção era voltada apenas à sua concretização. Assim, tornaram-se também atribuições dos questionamentos confessionais “[...] pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual.” (FOUCAULT, 1999b, p. 23).



E, para ilustrar a crescente incitação aos discursos relacionados ao sexo, Foucault (1999b) cita situações e personagens: a insegurança dos filósofos, plasmada no discurso positivista de Condorcet; o Marquês de Sade como descritor, por meio de seus contos no século XIX, do detalhamento que se exigia no confessionário de dizer todos os detalhes do que se relacionava ao sexo; o discurso desconfortável e hesitante da medicina que adentrou o século XX; e até mesmo a “[...] polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição.” (FOUCAULT, 1999b, p. 28).

Ele acrescenta também já no século XVIII o surgimento do biopoder, que se desdobra entre a disciplina e a biopolítica de acordo com a finalidade a que se propõe:

Pois bem, tudo isto começou a ser descoberto no século XVIII. Percebe-se, conseqüentemente, que a relação do poder com o sujeito, ou melhor, com o indivíduo, não deve ser simplesmente essa forma de sujeição que permite ao poder tomar dos sujeitos bens, riquezas e, eventualmente, seu corpo e seu sangue, mas que o poder deve exercer-se sobre os indivíduos, uma vez que eles constituem uma espécie de entidade biológica que deve ser levada em consideração, se queremos, precisamente, utilizar essa população como máquina para produzir, para produzir riquezas, bens, para produzir outros indivíduos. O descobrimento da população é, ao mesmo tempo em que o descobrimento do indivíduo e do corpo adestrável, o outro núcleo tecnológico em torno ao qual os procedimentos políticos do ocidente se transformaram. (FOUCAULT, 2003, p. 193).

O biopoder age tanto no indivíduo, a partir das diversas formas de disciplinamento de seu corpo que podem adestrá-lo e torná-lo mão de obra útil, como por uma forma de poder político, que pode manter o controle sobre determinada população e suas adversidades.

Essas novas estratégias de controle por si só apontaram a necessidade de incitar novos tipos de discurso relacionados ao sexo, ainda que mantendo o conservadorismo ao transmiti-los. Foucault (1999b) nos mostra que esses discursos não foram considerados pela hipótese do mutismo em relação à sexualidade, haja vista que as próprias estratégias de poder levavam à necessidade de que se falasse a todo tempo do sexo. “[...] Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos.” (FOUCAULT, 1999b, p. 29-30).

Existia um alto nível de moralismo, pudor e autocensura ao falar de sexo, mas as novas estruturas do poder proporcionaram que se firmassem novos tipos de discurso, que embora também falassem do sexo e fomentassem mais uma vez confessá-lo, eram necessários e, portanto, autorizados a fim de cumprir seus objetivos.

Quanto mais se fazia necessário aprofundar tais análises como forma de regulação, estas produziam mais questionamentos, análises, estatísticas e, por conseguinte, mais diversidade de discursos sobre a sexualidade. Sobre a hipótese repressiva, Foucault (1999b) mostra que os discursos, em lugar de reprimir, incitavam. Porém, essa liberação produziu como retorno novas formas de sujeição e de controle.

#### **2.4 Dispositivo de aliança e dispositivo de sexualidade: pela hegemonia da norma por meio do biopoder**

Quando o homem passa a ser principal objeto do saber, o dispositivo de aliança vai sendo sobreposto em importância pelo de sexualidade. Este segundo preocupa-se em grau maior com a relação do sujeito com seu sexo, “[...] agindo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. [...]” (FOUCAULT, 1999b, p. 101). Enquanto o dispositivo de aliança não questiona o ato sexual ou o sexo, colocando-os apenas como uma das funções do casamento ou diferença fisiológica que o permite e preocupando-se apenas com as leis que o regem, o dispositivo de sexualidade vai considerar o prazer, o desejo, os corpos, os discursos, a ação e também o pensar sobre o sexo como atitudes que incluem não somente o ato sexual e sua relação de importância no núcleo familiar, mas que regem tudo o que se relaciona ao tema nos demais aspectos, no intuito de promover a regulação do sujeito e a normatização das relações.

Além disso, o modelo familiar heterossexual monogâmico é transposto do dispositivo de aliança para o de sexualidade, tornando esse arquétipo a gênese para o desenvolvimento das principais estratégias de saber-poder deste dispositivo por meio de eixos como marido/mulher e pais/filhos. Destarte, permanecendo como normativa do dispositivo de sexualidade e apoiado principalmente pela pastoral cristã e pelo discurso jurídico, influencia as estratégias que compõem o biopoder. Conseqüentemente, o exercício de saber-poder que age sobre o corpo age sobre a sexualidade.

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da "população", como problema econômico e político [...]. No cerne deste problema econômico e político da população: o sexo; é necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecunda ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas [...]. É a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna

estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo. [...]. (FOUCAULT, 1999b, p. 28-29).

Por meio de estatísticas cada vez mais elaboradas, as populações, com o intuito de serem “salvas” das endemias do corpo, são tomadas por questionários e tabulações que permitem ao mesmo tempo traçar estratégias de intervenção e perfis que determinam peculiaridades de nações, estados, cidades e bairros. Essas estratégias da biopolítica permitem ao poder conhecer o sujeito tanto individualmente como em sua interação com o meio em que vive, ou em seu local de trabalho. Também por elas é possível estabelecer padrões da relação corpo e sexo, permitindo a regulação, dentre outros aspectos, da natalidade. Tais mecanismos de análise das condutas sexuais controlados pelo Estado tornam-se parâmetros para intervenções em saúde, bem como nas áreas jurídicas, morais e religiosas.

Partindo desse modelo, novos métodos são adotados para a perseguição das sexualidades periféricas, ou seja, daquelas que não se orientam pela heterossexualidade monogâmica, legitimada pela lei e pela igreja. Assim, a atenção se amplia, considerando não apenas o casal, que a princípio age de acordo com a norma, para classificar, localizar e corrigir o que fora desse padrão será considerado desvio ou perversão e devidamente minuciado em patologias, servindo como reforço do modelo heteronormativo a partir de uma idiossincrasia do binarismo normal e anormal.

[...] Vemos claramente: é o dispositivo de sexualidade que, em suas diferentes estratégias, instaura essa 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. (FOUCAULT, 1999b, p. 144).

Entretanto, as estratégias de saber-poder estão em movimento constante e não caracterizam o poder ou o saber sobre um único foco, sobre um único tipo ou tipos de sujeito: sua atenção volta-se a todos de acordo com cada necessidade ou com acontecimentos específicos, como incidência demográfica, pontos de resistência ou qualquer outra situação que lhes fomente interesse e em que haja necessidade de intervenção. Exatamente por esse motivo são chamadas de estratégias.

Não procurar quem tem o poder na ordem da sexualidade (os homens, os adultos, os pais, os médicos) e quem é privado de poder (as mulheres, os adolescentes, as crianças, os doentes...); nem quem tem o direito de saber, ou é mantido à força na ignorância. Mas, ao contrário, buscar o esquema das modificações que as correlações de força implicam através de seu próprio jogo. As "distribuições de poder", e as "apropriações de saber" não representam mais do que cortes instantâneos em processos, seja de reforço acumulado do elemento mais forte, seja de inversão da relação, seja de aumento simultâneo dos dois termos. As relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são "matrizes de transformações". [...]. (FOUCAULT, 1999b, p. 94).

A justificação do modelo heteronormativo e a perseguição das sexualidades periféricas são representações de um poder que investe nos corpos para controlá-los, mas um poder estéril, incapaz de produzir novos corpos para “repor” sua força de trabalho, posto que são os mesmos corpos disciplinados, docilizados e sujeitados que renovam e dão a vida a novos corpos. Enfim, o corpo tanto produz a força de trabalho quanto a renova.

Logo, todos os saberes que se desenvolvem pelo dispositivo de sexualidade estão relacionados ao controle dos corpos e da sexualidade. Ele funda e movimenta os saberes por meio do biopoder e suas técnicas políticas de saber-poder sobre os corpos, entendido por Foucault (1999b) como uma grande estratégia frente à implementação do capitalismo ocidental. Tais procedimentos são resultado de um modo de controle muito mais satisfatório que a própria moral ascética que permeava os discursos e, pelo modelo familiar do dispositivo de aliança, interferem não somente no corpo-máquina, mas também incidem sobre o corpo-sexo.

[...] De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. Insere-se, simultaneamente, nos dois registros; dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todos um micropoder sobre o corpo; mas, também, dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. [...]. (FOUCAULT, 1999b, 136-137).

Essas técnicas criadas no final do século XVIII iniciaram no século XIX um relevante processo de regulação e exploração das mais diversas possibilidades de análise da sexualidade, da criança ao idoso, proporcionando intervenções pontuais de acordo com os mais diversificados objetivos. E, examinando minuciosamente sujeito a sujeito, criam intervenções e métodos para analisar e classificar os corpos no intuito de estabelecer normativas para seu uso.

Porém, para controlar os corpos, há a necessidade de um poder que regule a vida. Sendo, pois, o corpo o grande alvo da ação do poder, a sexualidade torna-se então principal instrumento de saber deste, estando na intersecção entre os mecanismos do biopoder. Nessa dinâmica, justapõem-se as relações saber-poder, corpo-sexualidade e biopolítica-disciplina.

E essa nova fase do poder, que se mostra preocupada em promover a vida, utiliza-se dessa insígnia para se firmar positivamente no pensamento ocidental e alcançar os corpos, sendo que um dos mecanismos que reforçou e permitiu essa aceitação em massa foi perceber que, por meio deles e dos conhecimentos que proporcionavam, conseguia-se combater melhor doenças, pragas e até mesmo a própria fome.

Uma população vulnerável vê nesse novo mecanismo a melhoria de uma perspectiva de vida instável. Esse novo modelo, mesmo que intervenha sobre a forma de vida do sujeito, oferece uma oportunidade de sobrevivência, ainda que haja a necessidade de expor seu cotidiano, sua intimidade, falar de sua sexualidade, permitir interferências em decisões e até mesmo tornar-se alvo de diversificadas intervenções, sejam elas medicamentosas, com a mudança de hábitos de higiene ou até mesmo de aspectos culturais, bem como em sua responsabilização social, moral ou jurídica.

Ao poder é necessário manter a hegemonia sobre o saber para que controle os corpos, sua principal forma de dominação. Contudo, também é preciso estimular que parte desse saber relacionado ao sexo seja repartido com os sujeitos, não como uma forma de empoderamento, mas para a submissão a esse conhecimento.

O sujeito passa assim a incorporar em sua vida parte desses saberes como construto, legitimando-os e os incorporando de maneira que passe a precisar cada vez mais de profissionais que se especializam nesses saberes.

Esse ciclo desencadeia:

[...] a tarefa, quase infinita, de dizer, de se dizer a si mesmo e de dizer a outrem, o mais frequentemente possível, tudo o que possa se relacionar com o jogo dos prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis que, por meio da alma e do corpo tenham alguma afinidade com o sexo. [...]. (FOUCAULT, 1999b, p. 24).

Nesse cenário, é do próprio sujeito que se obtêm informações necessárias para construir e aperfeiçoar os saberes do dispositivo de sexualidade: é preciso arrancar-lhe respostas úteis.

No dispositivo de sexualidade, esse interesse é caracterizado pelo desejo que, como um dos princípios internos mais importantes para a suscitação da vontade de saber sobre o sexo, movimentava a rede de saber-poder em que, de um lado, encontra-se o sujeito que, estimulado, sujeita-se às novas acepções do sexo e, de outro, o biopoder, que se utiliza desses para dominar o sujeito.

Dentre essas estratégias, a fragmentação do conhecimento em diversas áreas é importante não somente para o contínuo crescimento desses saberes, mas como forma de criar essa codependência: assim como equilibra suas estruturas, faz com que o dispositivo de sexualidade esteja sempre a “[...] imergir a produção exuberante dos discursos sobre o sexo no campo das relações de poder, múltiplas e móveis [...]” (FOUCAULT, 1999b, p. 93). Da mesma maneira que o saber depende do poder em uma relação de reciprocidade, não há sujeito que produza saber independente, que não necessite vincular-se a outros saberes. Pelo mesmo motivo o poder também funciona como uma rede, e o dispositivo de sexualidade mostra-se como um produto de pluralidade de saber-poder que se constitui por toda sua extensão.

Sob essa perspectiva, tanto a produção de saber como o exercício de poder são redes de relações interpostas, que permitem que essa ação não seja estável e exercida apenas de forma hierarquizada, mas que possa ter uma inconstância quanto aos sujeitos que as detêm, exercem-nas e a elas se submetem a cada momento.

Os procedimentos do biopoder fazem com que a norma a obstringir os corpos seja mais empregada e útil que a própria lei. Isso porque, enquanto a norma regula os sujeitos, levando-os à interdição de si mesmos e dos outros pela coerção disciplinar, a lei se encarrega de punir apenas os corpos transgressores daqueles que não se adequaram e/ou se opuseram a obedecer essas normas.

E, se a relação saber-poder pode se instaurar sobre a sexualidade, principalmente a partir do século XIX, isso ocorreu devido à grande necessidade de regular a vida dos sujeitos, disciplinando seus corpos. Saber sobre o corpo implica um domínio maior de poder e permite técnicas mais bem-sucedidas de subjetivação. Destarte, toda prática discursiva pode se reverter em técnicas de produção de saber que poderiam beneficiar o poder que as instituiu por meio de novas formas disciplinares e de gestão da vida.

O dispositivo de sexualidade, nesse movimento constante, assim como estabelece suas verdades, promove novos paradigmas, bem como supera alguns. A exemplo disso, podemos

considerar a superação do conceito de histeria da mulher. Já com relação à homossexualidade, podemos encontrar no mesmo dispositivo discursos diversos, desde os mais conservadores, muitas vezes pautados pelas religiões, até as teorias de gênero que procuram superar o *status quo*.

Frente ao exposto, nota-se que o dispositivo de sexualidade não é permeado apenas por discursos que postulam valores científicos, bem como cientificidade não é a única modalidade de poder ou detém hegemonia ou estabilidade. Isso torna plural tanto os discursos como suas intervenções: uma instabilidade de forças que permite que as teias de saber-poder se definam, redefinem-se e se montem de incontáveis formas.

A moral vitoriana, que ultrapassou os limites da burguesia para os confins do Ocidente, atravessou a cortina da Modernidade e ainda convive conosco, elevando ao *status* de ciência o que outros chamam de mito, pecado ou preconceito e, da mesma forma que não se estabeleceu linearmente no tempo e no espaço, permanece rija tal qual o homem.

### 3. SEXUALIDADE, CORPO E PODER NAS ARTICULAÇÕES DE GOVERNAMENTALIDADE NA ESCOLA POR MEIO DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

Ao propor um estudo mais aprofundado sobre biopolítica em 1978 no curso *Segurança, território e população*, e em 1979 no curso *O nascimento da biopolítica*, ambos no *Collège de France*, Foucault reorienta sua análise para uma perspectiva que, além de ampliar o conceito de biopolítica, torna necessário cunhar um novo termo: a governamentalidade. (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2013, p. 248).

O conceito foi criado no intuito de demonstrar a genealogia da racionalidade política moderna. Esta se estabelece com o declínio da soberania, e é caracterizada principalmente pela economia política, que substitui o modelo de economia familiar do dispositivo de aliança.

Para esse estudo, Foucault promove uma

[...] ampliação efetiva do domínio investigado, e também a abertura de outro campo, o da história da governamentalidade. [...]. Com a introdução dessa nova perspectiva de análise que é a da governamentalidade, a biopolítica passará a ser abordada com referência ao tipo de racionalidade governamental que tornou possível sua emergência e seu objeto, a população. [...]. (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2013, p. 248).

A princípio o termo foi utilizado para se referir ao que Foucault denominou as “artes de governar”, estratégias utilizadas na modernidade para o governo dos outros, “[...] que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 303).

Segundo Foucault, esta nova racionalidade de governo tem grande herança do poder pastoral, que influenciou de forma ímpar a construção do Estado Moderno, pois até o século XVI a principal forma de governo era o pastorato; quando de sua crise surge o governo dos homens pelos homens. Multiplicam-se as formas de conduzir a vida dos homens. (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2013, p. 250).

Portanto, não se pode negar que o poder pastoral foi o ponto de partida para esta nova forma de governo. “[...] De acordo com Foucault, encontramos as origens das técnicas de normalização das populações na pastoral cristã e na direção de consciência. [...]” (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2013, p. 251).



Para Martins e Peixoto Junior (2013), a noção de conduta “[...] vai nitidamente transformar o conceito de ‘governamentalidade’.” (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2013, p. 253). Ao entender a governamentalidade como a arte de conduzir condutas quando promovia estudos sobre o poder pastoral, Foucault desenvolve as primeiras reflexões sobre o cuidado de si dentro da noção de governamentalidade, pois antes disso apenas as formas de governo político da população ou mesmo disciplinar, ambas por meio do biopoder, eram consideradas dentro desta noção.

Foucault passa a discorrer sobre as possibilidades de condução da vida, o que não diz respeito somente ao governante, mas incide sobre a própria forma do sujeito conduzir-se, por meio da liberdade que lhe é permitida.

A noção de conduta permite a descrição de uma modalidade de poder que se exerce pelo acompanhamento, direção e orientação controlada da liberdade. No momento em que Foucault se depara com esta noção de conduta, começa a se descortinar de modo mais explícito o domínio da subjetivação e da ética em seu pensamento. [...] Mas a noção de conduta permite também delimitar o espaço ambíguo no qual a injunção, a prescrição externa, como forma de condução, vai se imiscuir, no domínio da liberdade, da atividade própria de cada indivíduo, enfim, na maneira como cada um se conduz. (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2013, p. 251).

O conceito de conduta, portanto, permite uma dobradiça no conceito de governamentalidade, possibilitando que este se refira tanto a governar aos outros, quanto a governar a si mesmo, por meio de escolhas. Tornam-se mais vívidas as discussões sobre o trinômio disciplina, biopolítica e resistência.

Para Foucault, a noção de conduta seria a principal herança do poder pastoral, antes conduta das almas. Ao mesmo tempo a condução de si mesmo, da família, das crianças, a condução pública do governo. É o conceito que cria a necessidade de aprofundamento das discussões que envolvem o terceiro eixo foucaultiano, o da ética. A noção de conduta permite vislumbrar de forma mais clara ao mesmo tempo a liberdade que, como livres os homens tem de conduzir-se, bem como as modalidades de condução que as artes de governar propõe e que tornam possível ou não determinadas formas de condução de si e dos outros. (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2013, p. 250-251).

A normalização da população [...] se produz no interior da sociedade, por meio da solitação feita aos indivíduos para que orientem o exercício de sua liberdade para

certas direções mais do que para outras. O que está em jogo, tanto no pastorato como nas tecnologias liberais, [...] é um esforço no sentido de atuar de forma que o indivíduo tome para si, e como sua, a injunção que lhe é feita, até fazer dela a norma de sua própria conduta. No entanto, uma prática governamental que necessita da liberdade para atuar, que consome liberdade ao se exercer tem sempre que levar em conta o resíduo de iniciativa e de autonomia que escapa ao seu controle. Assim, uma forma de racionalidade governamental que se sustenta na liberdade para conduzir a conduta dos homens, traz em si o risco de que o indivíduo faça uso de sua liberdade para contestar, modificar ou se desviar do rumo e do resultado pretendidos. (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2013, p. 251).

Há na noção de conduta a articulação entre ética e política, um embate, ou uma ambiguidade do termo, entre as tecnologias de governo e exercício da liberdade individual. Embora haja prescrições de conduta, somente o indivíduo pode determinar até que ponto será tocado pelas formas de condução proporcionadas pelas tecnologias de governo.

A ética grega tem os mesmos princípios que a política. Está relacionada ao governo de si. Ela foi trabalhada pelos filósofos neste sentido. Era necessário ao político governar primeiro a si mesmo e seus desejos, para então estar preparado para governar aos outros. Tornar-se reflexivo quanto a seu modo de vida fazia-se crucial para a constituição do ideal de uma vida bela para si e para os demais. Ao aprender a cuidar de si, o sujeito estaria pronto a ajudar os outros a cuidar de si mesmos. Esta liberdade é entendida como a não escravidão, não ser escravo dos outros e nem de si próprio. Ser ético neste sentido, diz respeito à ação reflexiva do sujeito frente à liberdade para constituir sua subjetividade.

A esta subjetividade, a este percurso próprio traçado pelo sujeito, Foucault (1998) chamará de **estética da existência**, reconhecendo-a tal qual uma obra de arte, quer dizer, fazer da própria vida uma obra de arte, onde os detalhes, o estilo, os objetivos, as escolhas são tão próprios, singulares, quanto uma criação artística.

A partir do século V d.c. estas técnicas vão sendo incorporadas ao cristianismo, e sendo ressignificadas para se transformarem no poder pastoral; onde a análise de si mesmo vai-se configurando como um exercício de autopunição e de autocontrole não mais relacionado ao sujeito consigo mesmo, mas com Deus. Vai dispersando este olhar do sujeito que deve emancipar-se, para alguém que deve ser melhor para ao mesmo tempo não sofrer coerção e punição social, bem como “merecer o céu”. Nesse sentido, todos são direcionados para os ensinamentos do “único pastor”, devendo seguir as mesmas normas morais para obter a

benevolência, desconsiderando a subjetividade no que considera a este percurso. O cuidado de si vai se transformando no modelo ascético-monástico. Renúncia de si.

[...] o cristianismo, ao introduzir a salvação como salvação depois da morte, vai desequilibrar ou, em todo caso, perturbar toda essa temática do cuidado de si. Embora, lembro mais uma vez, buscar sua salvação significa certamente cuidar de si. Porém, a condição para realizar sua salvação será precisamente a renúncia. Nos gregos e romanos, pelo contrário, a partir do fato de que se cuida de si em sua própria vida e de que a reputação que se vai deixar é o único além com o qual é possível se preocupar, o cuidado de si poderá então estar inteiramente centrado em si mesmo, naquilo que se faz, no lugar que se ocupa entre os outros; ele poderá estar totalmente centrado na aceitação da morte o que ficará muito evidente no estoicismo tardio e mesmo, até certo ponto, poderá se tornar quase um desejo de morte. [...] (FOUCAULT, 2004a, p. 273).

Estabelecendo relações diferentes, enquanto o cuidado de si preocupa-se com a constituição do sujeito para que deixe um belo *ethos*<sup>7</sup> como herança a ser seguida como exemplo, como memória; a ascética cristã adota por eixo a renúncia, o deixar de fazer para merecer a salvação. O primeiro se preocupa com o autodomínio como forma de controlar os desejos, não por estes serem proibidos, mas para não se tornar escravo deles. Autodominar-se, portanto, não significa renunciar aos desejos, mas sim ter controle sobre eles, saber utilizá-los de forma coerente, para que não prejudique a si mesmo e ao outro. Um exercício que tem por principal objetivo levar à realização do sujeito, orgulhar-se de si.

A segunda forma diz respeito à renúncia total, dentre os quais vão se constituindo os desejos como “maus” e não praticá-los é a máxima. Desqualifica-se a realização pessoal do sujeito, pois o importante é obter a salvação para ser feliz no pós-morte. A dor da renúncia deve ser enfrentada como um sofrimento necessário para “purificação da alma”.

A primeira diz respeito ao sujeito consigo mesmo. O sujeito deve cuidar-se para que seja visto com bons olhos, que seja exemplo. A segunda do sujeito com Deus. Deus é o exemplo a ser seguido, tomando sua palavra como escola de prática, devendo o sujeito ser silenciado, invisibilizado em sua singularidade. Deve seguir preceitos e passos que elevem seu espírito e ter na singeleza de sua importância pessoal a convicção de que “deve sumir para que Deus apareça”. Tornam-se claras, nos dois modelos, as oposições vida/morte, corpo/espírito, realização/renúncia.

---

<sup>7</sup> Ethos- A ética, tal como a entendia os gregos, é um *ethos*, isto é, uma maneira de ser e de conduzir-se. (CASTRO, 2016, p. 157).

[...] Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo. Tudo isso ocorreu durante o cristianismo [...]. (FOUCAULT, 2004a, p. 269).

O renunciar a si passa a ser insígnia de bondade e amor, seguindo o exemplo de Jesus Cristo, que renunciou a própria vida por amor à humanidade.

Este modelo ascético-monástico atravessa a Idade Média, passando pela Época Clássica e deixando seus rastros na Modernidade. Na Época Clássica, Foucault (2010) pontua que com o “Momento Cartesiano” há uma separação entre filosofia e espiritualidade, sendo que a primeira passa a preocupar-se com a construção sistemática de um saber que levasse o sujeito a ter acesso à verdade, enquanto na segunda há a necessidade que o sujeito se modifique, se converta, para que tenha acesso à verdade.

[...] Acredito que, na espiritualidade antiga, havia identidade ou quase, entre essa espiritualidade e a filosofia. Em todo caso, a preocupação mais importante da filosofia girava em torno de si: o conhecimento do mundo vindo depois e, na maior parte do tempo, como base para esse cuidado de si. Quando se lê Descartes, é surpreendente encontrar nas *Meditações* exatamente esse mesmo cuidado espiritual, para aceder a um modo de ser no qual a dúvida não será mais permitida e no qual enfim se saberá; mas definindo dessa forma o modo de ser ao qual a filosofia dá acesso, percebe-se que esse modo de ser é inteiramente definido pelo conhecimento, e é certamente como acesso ao sujeito que conhece ou àquele que qualificará o sujeito como tal que se definirá a filosofia. Desse ponto de vista, creio que ela sobrepõe as funções da espiritualidade ao ideal de um fundamento da cientificidade. (FOUCAULT, 2004a, p. 280).

Esse novo espaço de construção da verdade não metafísica promovido pelo pensamento cartesiano, bem como o modelo ascético-monástico, também não considera a construção subjetiva do sujeito. Este novamente se constitui a partir de uma verdade que está fora dele. Ele depende destas novas verdades construídas para construir a sua própria.

Portanto, na Época Clássica, em detrimento do saber metafísico, procura-se ordenar os saberes sobre o homem e a natureza. Separa-se filosofia e espiritualidade, que caminharam juntas desde a sociedade grega, na busca de uma razão pura. Estabelecimento do teocentrismo. Porém, como fase de transição, ainda não tendo por objeto de conhecimento o homem, e experimentando “certa liberação” do poder pastoral que se desvinculava do poder soberano que então imperava, contribuíram para o estabelecimento de um período de abrandamento dos códigos no que diz

respeito ao sujeito e seu corpo (FOUCAULT, 1999b, p. 9), excetuando-se os casos considerados afronta ao soberano.

Com o fim do absolutismo do poder soberano, há o retorno do controle do sujeito. Na Modernidade, tornando-se o homem eixo fundamental dos saberes, o Poder Pastoral serve como base para a criação do biopoder, bem como a reformulação do sistema jurídico acaba por incorporar aspectos do ascetismo cristão, transformando normas morais do cristianismo em leis punitivas.

As ciências humanas reforçam as técnicas de confissão, sendo estas agora não somente de caráter judaico-cristão; mas espalhadas pela vasta gama de profissionais que na Modernidade as utilizarão para o aprimoramento das formas binárias de caracterização e classificação do sujeito por meio das técnicas de adestramento e controle populacional, levando-o a um autoexame de consciência punitivo, bem como um veredicto, com o objetivo de adequar-se aos padrões estabelecidos. Utiliza-se o sujeito como objeto do saber, e utiliza-se esse saber como forma de poder normalizador. Novamente desconsiderando o cuidado de si, estas técnicas normalizadoras do poder disciplinar proporcionam ao sujeito buscar fora de sua subjetividade os mecanismos, para construí-la historicamente.

Com suas formas de adestramento, o poder disciplinar na Modernidade teve como principal objetivo dissipar este cuidado de si, impondo normativas exteriores de comportamento que não levavam em conta positivamente a construção desta subjetividade pelo próprio sujeito, mas antes desenvolvendo técnicas que procuravam conhecê-la para erradicá-la, normalizá-la, puni-la.

Apesar do poder disciplinar ter grande êxito quanto ao estabelecimento de normativas cada vez menos passíveis de transgressão/resistência; por tratarmos na Modernidade de uma relação entre pessoas livres, ainda há possibilidades de o sujeito construir seu *ethos*. Este é o motivo pelo qual Foucault tenta resgatar a filosofia estoica para discutir na Modernidade as formas de governo de si e dos outros, enfatizando que, “[...] não significa que o contato com esta ou aquela filosofia não possa produzir alguma coisa, mas seria preciso então enfatizar que essa coisa é nova.” (FOUCAULT, 2004a, p. 280).

Remeter ao modo de vida grego para discorrer sobre o conceito de cuidado de si como parte da governamentalidade moderna não é estabelecer a filosofia grega na Modernidade, mas sim ressignificá-la a partir de um período histórico totalmente diferente. Foucault (2004a) propõe

que deixemos esta filosofia crítica kantiana, analítica da verdade em geral, e optemos por um pensamento crítico, ontologia de nós mesmos; ontologia do presente que, no que tange ao cuidado de si, nos propõe uma análise histórica que permita entender como se dá essa constituição moral dos sujeitos.

[...] se agora me interessa de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, por meio das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social. (FOUCAULT, 2004a, p. 277).

As questões do cuidado de si na Modernidade não são uma posição contrária ao estudo da relação saber-poder. Não é afirmar que agora o sujeito é dotado de um poder outrora ignorado. Antes, deixa de ter como principal objeto de análise as formas de sujeição, para analisar as formas de subjetivação do sujeito frente ao seu poder de resistência. Antes, remete-se à “[...] constituição do modo de ser do sujeito, referindo-se não propriamente a uma teoria do sujeito, mas ao modo como o indivíduo se vê na necessidade de se constituir, os seus modos de subjetivação e as tecnologias para se formar enquanto tal. [...]” (PAGNI, 2011, p. 23).

Foucault busca discutir o domínio da ética, a construção ética do sujeito e a implicância desta para seu desempenho como governante, e como construtor de uma liberdade resistente, refletindo sobre suas escolhas.

Assim, na Modernidade, temos também o cuidado de si como uma possibilidade ou não de resistência, dependendo do grau de liberdade que o indivíduo se aplica ao constituir-se, o que denota grande importância em sua ação como bom ou mal governante.

À proporção que o conceito de governamentalidade passa a se referir ao domínio das ações que buscam modificar e transformar a relação consigo, mas também modificar e conduzir as ações dos outros, ele vai estender seu alcance e englobar, por um lado, a superfície de contato entre as técnicas de governo que visam a sujeição dos indivíduos e as maneiras pelas quais estes resistem, não se deixando governar, ou seja, criando novas maneiras de governo de si para, justamente, escapar da sujeição; e, por outro, o campo de interseção em que se articulam as relações entre essas formas específicas e criativas de governo de si e os modos de governar os outros que delas podem derivar, modos de governo dos outros que podem vir a fundar novas técnicas de sujeição. [...]. (MARTINS; PEIXOTO JUNIOR, 2013, p. 255).

O governo de si e dos outros trata da questão de manter poder sobre os outros e das escolhas possíveis de indivíduos livres sobre sua construção subjetiva. Nos permite pensar o sujeito nas suas relações com o corpo, sexualidade e a construção de sua subjetividade de modo a tornar-se um sujeito menos propenso a ser “atacado” pelo meio externo, conhecendo a si próprio, exercitando valores éticos que permitam seu crescimento pessoal no objetivo de tornar-se um sujeito pleno e feliz.

Neste contexto, o educador deve ser aquele que aprendeu a cuidar de si mesmo, que tenha domínio sobre suas emoções, que tenha uma atitude reflexiva sobre suas ações e que entenda que este percurso individual não é regra para todo indivíduo, mas sim fruto de uma construção que requer escolhas particulares, para que prepare e exorte os educandos a também cuidar de si na sua construção pessoal como sujeito de si. A procurar mecanismos de subjetivação que os levem a refletir sobre suas ações no intuito de aprimorá-las; emancipar-se. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 10-11).

Esta terceira fase foucaultiana, a da ética, oferece uma perspectiva que, considerando as outras duas como a realidade vivenciada na escola moderna, propõe uma superação destes padrões. Na fase arqueológica e genealógica, Foucault analisa o que possibilitou a formação dos saberes eleitos e aplicados como necessários ao conhecimento do homem moderno na escola, bem como a relação desta instituição como adestradora dos corpos. A verdade como produção histórica torna-se exterior ao sujeito, sendo a escola a principal instituição responsável por disseminar os discursos eleitos como verdade, bem como disciplinar e conformar os corpos a partir desta.

E na terceira fase de sua análise, considerando como fato a relação saber-poder, busca responder ao anseio de uma ação possível de superar estes paradigmas objetivantes, distanciando-se de uma teoria que tenha por objetivo propor uma utopia, que mais uma vez levaria o sujeito a conformar-se com a realidade imposta, diante da impossibilidade da dissolução da ação saber-poder.

A escola, portanto, tem um papel fundamental ao pensarmos nas possibilidades de constituição ética dos sujeitos. Como apontado por Foucault (2004b), ela tem sim um papel disciplinador, mas nos últimos anos tem se dedicado a teorias que permitam aos alunos pensarem de forma menos binária, ou ao menos conhecerem novas perspectivas para que, a partir de um

número maior de escolhas, possa melhor conduzir e constituir sua subjetividade, como é o caso, por exemplo, das teorias de gênero.

Essas questões que começam a ser inseridas na escola são fortemente atacadas por parlamentares que já introjetaram o modelo disciplinar e de renúncia ascética em suas vidas, e percebem a sociedade edificada sob modelos de conduta pré-fabricados.

[...] 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 se pacifica, fossem um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. [...].(FOUCAULT, 1999a, p. 9-10).

Sob argumentos de que a escola ensina o que não condiz com a educação dada em casa pelos pais, pretendem perpetuar a disciplina e a normalização como herança para as novas gerações, por meio da criação do Programa Escola sem Partido, que objetiva afastá-las das possibilidades éticas de constituir sua subjetividade, pois, “[...] no mundo contemporâneo, o cuidado de si poderia constituir-se como uma forma de resistência diante das frequentes práticas subjetivantes modernas.” (SAMPAIO, 2011, p. 224).

Neste terceiro capítulo discutiremos sobre os projetos de lei que propõem o Programa Escola sem partido, discutindo sobre seus aspectos e intencionalidades.

### **3.1 A ética em Michel Foucault e a educação**

Embora não discorra em nenhuma de suas obras especificamente uma teoria da educação, Foucault permite tomar seu arcabouço teórico para promover uma extensa reflexão sobre as possibilidades de aplicação deste na educação.

Apesar da multiplicidade de campos de trabalho abordados por Foucault, a educação, porém, não foi uma das áreas às quais ele tenha dedicado seu tempo e seu pensamento. Não tendo sido, certamente, o foco de suas investigações, ele dedicou-se à educação de uma forma um tanto marginal, transversal. Sem nenhum exagero, pode-se dizer que em toda a produção foucaultiana jamais vai se encontrar qualquer recomendação sobre como deve funcionar a educação, sobre como deve ser conduzida a pesquisa e a prática pedagógicas. Em nenhum lugar da sua obra se encontrarão advertências éticas e técnicas sobre o papel do professor, sugestões sobre a educação no seio família ou na escola, exortações a essa ou aquela política educacional. [...]. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 3-4).



Em ambos, na educação e no pensamento foucaultiano, o sujeito é o cerne, o eixo central. O sujeito é a dobradiça entre o pensamento do autor e a ação pedagógica. Daí a importância cada vez maior da discussão e utilização de sua teoria dentro do campo da educação. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 4).

A própria descrição que faz do cuidado de si na sociedade grega antiga nos permite vislumbrar na relação de Sócrates como filósofo-mestre e seus discípulos, aspectos que possam levar a reflexões sobre a relação professor-aluno na Modernidade e as possibilidades de promover um novo paradigma da instituição escola. Uma educação que preza pelo cuidado de si, portanto, seria uma opção de constituição com vistas a tornar o sujeito menos normalizado e mais ético em suas relações e escolhas, fator que, aplicada a uma relação de poder como governante, no futuro, seria replicado numa condução de condutas menos objetivante.

Diversos teóricos, bem como pesquisadores que trabalham Foucault com vistas à educação, priorizam o momento que o autor discute as questões éticas como sendo o mais importante para refletir sobre a possibilidade destes deslocamentos como reflexão-ação, na medida em que acordam que

[...] a sua importância está no quanto esse tema problematiza o modelo de formação e a ideia de pedagogia na qual se assenta o discurso pedagógico e nos problematiza enquanto sujeitos da práxis educativa, sobretudo, na escola, assim como estabelece outra circunscrição à sua dimensão ética e política na atualidade. [...]. (PAGNI, 2011, p. 21).

Entendendo a escola como instituição disciplinar-normalizadora, busca-se discutir novas possibilidades no ato de educar que sejam emancipadoras, que forme indivíduos mais autônomos, capazes de serem autores de sua história, que busquem uma atitude ética em suas ações individuais, bem como nas relações com os outros.

Nesta proposição, o papel do professor torna-se mais complexo, pois sua posição não é apenas ensinar os saberes enquanto conforma os corpos. Antes do ensinar faz-se necessário ajudar o aluno a ser. Ajudá-lo a desaprender os erros e encontrar sua forma própria de cuidado consigo.

Enquanto Foucault entende o sujeito como uma invenção moderna, a imensa maioria das correntes pedagógicas – senão sua totalidade... — entende o sujeito como uma entidade pré-existente, como um *a priori*, a ser “trabalhado”, isso é, a ser educado. [...]. Para Foucault, a educação funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes

de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos. Para a Pedagogia, a educação funciona para “transformar” algo que estava desde sempre aí, isso é, dar o “acabamento” em algo que já existia como potência e que estava à espera de ser realizada. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 4).

Poderíamos comparar estas duas visões do sujeito a uma famosa frase atribuída ao escultor Michelangelo que ao esculpir dizia fazer apenas o movimento de libertar os corpos que já existiam dentro do mármore, prontos, porém adormecidos. (BARKAN, 1981). Sendo o escultor o professor e o sujeito a escultura, o primeiro traria à tona este sujeito pronto, sendo moldado a partir de um ser exterior para tornar-se sujeito conformado na visão do segundo domínio foucaultiano, ou para que suas potencialidades e verdades pré-existentes sejam evidenciadas, desconsiderando sua construção histórica na visão predominante das correntes pedagógicas.

Aprofundando esta analogia para pensarmos a terceira fase foucaultiana como uma alternativa a este espaço escolar, no cuidado de si o professor teria também um trabalho de escultor, mas não somente. Pensemos na escultura *Self Made Man*, de **Bobbie Carlyle**<sup>8</sup>. Nela vemos a figura de um homem com cinzel e martelo, esculpindo a si mesmo, como que se libertando, emergindo da pedra. Ao analisá-la poderíamos imaginar que para iniciar este processo autônomo este necessitou de outro escultor, que parcialmente liberasse ao menos seus braços, e lhe entregasse as ferramentas necessárias para que continuasse esse processo, a seu modo.

Podemos ver nessa relação o professor como aquele que inicia, que fomenta o processo, mas que não é detentor dele. E o aluno como aquele que o continua. Que necessita de uma condução, mas que não deve ser construído somente a partir de outrem.

Desta forma deve ser levado a aprender esculpir-se, numa ação que faz emergir o seu interior, sua subjetividade, que a partir de suas escolhas vai se constituindo. Por meio de uma estética da existência o sujeito vai se construindo, porém sem fazer desta constituição uma construção somente sua. Como escultura, este se constituiu como algo novo, mas a partir de ferramentas exteriores, bem como padrões pré-existentes. Embora figura singular, não deixa de ter características humanas reconhecíveis.

Para Foucault, embora o sujeito seja uma construção histórica, para constituir-se como sujeito não deve desconsiderar o construto social que vive. Pode por meio do processo de cuidado

---

<sup>8</sup> A imagem se encontra no anexo 1.

de si eleger os elementos deste construto que lhe servirão, mas não criar um construto outro, para viver autonomamente, sem a presença e interferência total da figura do outro. Nessa relação o professor pode ser visto como aquele que já libertou sua figura, que aprendeu a esculpir-se, a cuidar de si, e ajuda o aluno a descobrir sua forma própria de esculpir seu ser.

Assim, o autor discorre em toda sua obra sobre os processos de subjetivação; da construção histórica do sujeito, mais como efeito deste do que instância fundadora. Nesta perspectiva, ao analisar a produção de saberes e a constituição do poder que embora seja microfísico, sofre a ação do biopoder que permeia as ações e influencia essas relações de poder e a construção da subjetividade do sujeito; Foucault vai construir no conceito de ética a possibilidade do sujeito tomar-se não mais como objeto de sujeição, mas como sujeito de uma “[...] prática refletida da liberdade.” (FOUCAULT, 2004a, p. 268).

Por propor possibilidades de emancipação do sujeito, a noção do cuidado de si descrita por Foucault a partir do modelo grego é a mais utilizada para discorrer sobre a educação dentre os teóricos foucaultianos brasileiros que estudam sua obra para esta finalidade. Desta forma, consideramos este conceito da terceira fase foucaultiana essencial para discutir as suas contribuições para análises de sexualidade e relações de poder nas escolas, e suas possibilidades de resistência, bem como de normalização, ao promover uma reflexão sobre o Programa Escola sem Partido. Objetivamos ainda, fazer conexões entre o pensamento foucaultiano presente em cada uma das três fases, estabelecendo relações entre elas e os três conceitos evidenciados em nosso trabalho que as atravessam: corpo, sexualidade e relações de poder e suas manifestações no Programa Escola sem Partido.

Nas entrelinhas dos projetos de lei que o propõe, entendemos que

[...] trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. [...]. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Na busca de manter a hegemonia política com viés neoliberal e conservador, tentam retirar da escola as possibilidades desta desenvolver nos alunos uma constituição ética baseada no respeito às diferenças, o que torna a escola um espaço cada vez mais disciplinar e segregador.

Esta gênese calcada na pastoral cristã nos faz refletir sobre como a Modernidade, apesar de antropocêntrica, ainda carrega fortemente os laços da cultura judaico-cristã, o que denota nas ações de governamentalização baseadas em renúncia ascética impostas sobre a população, especialmente com o crescimento da bancada conservadora (DANTAS, 2011), alicerçada em ensinamentos doutrinários de seus governantes.

[...] Se conforme dados apresentados em 2015, 87% dos deputados que compõe a Câmara Federal são assumidamente cristãos, há razões para nos perguntarmos em que medida a garantia de um estado laico, que reconhece direitos e garantias fundamentais que muitas vezes estão na contramão dos padrões do discurso religioso, não estaria sendo ameaçada? [...]. (OLIVEIRA; DUQUE, 2016, p. 147).

Este padrão heteronormativo patriarcal advindo do poder pastoral e do dispositivo de aliança, tem se fortalecido por meio de eleições a deputados e senadores lançados como candidatos “cristãos a serviço da moral”. A educação, instituição que permite exercer o biopoder à massa da população, é alvo de disputa de poderes, e um viés conservador tem pretendido tomar o controle das ações que envolvem a constituição dos sujeitos por meio do currículo escolar.

O papel destes governantes legisladores, como sujeitos que foram normalizados pela sociedade disciplinar, e não tiveram na escola e nem em sua família possibilidades de constituir sua própria conduta com liberdade, pretendem perpetuar este disciplinamento. Reformulam técnicas do poder pastoral para, por meio do biopoder, encontrar formas de preencher estas lacunas onde o poder ainda não atuava, enquanto tentam diminuir as possibilidades “[...] de desenvolver atitudes de resistência ou de desobediência. [...]” (SAMPAIO, 2011, p. 233).

Assim, a “moral” como ambiguidade epistêmica/cultural, permite tanto a pluralidade de sujeitos, como ações efetivas do biopoder para tentar controlá-los e normalizá-los no espaço escolar.

### **3.2 Poder dos corpos ou corpos do poder?**

Na Modernidade as percepções e apropriações sobre o corpo percorreram um longo caminho de ressignificações. Após a quebra de paradigma ocorrida na revolução sexual de 1960/1970, um novo arquétipo discursivo deu às gerações daquela época e posteriores uma sensação de maior liberdade com relação aos seus corpos. Nas escolas, iniciava-se um novo

processo de inserção da educação sexual no currículo, que como fato histórico foi ocorrendo em momentos diferentes nas diferentes sociedades. No Brasil, por exemplo, foi sufocada durante longo período devido ao golpe militar de 1964, que, com forte moralismo, indeferia as ações e proposições sobre o tema. (CÉSAR, 2009).

O aparecimento da AIDS na década de 1980 fez ascender em todo o mundo um moralismo que ora, ao menos em alguns países, a revolução sexual havia feito abrandar; o que mostra que um discurso não neutralizou o outro. Como boa oportunidade, a AIDS foi “[...] apresentada como uma terrível advertência sobre os efeitos da revolução sexual.” (WEEKS, 2000, p. 36). Desta forma, “[...] inicialmente associada aos homossexuais e posteriormente localizada como uma doença de haitianos, a AIDS foi encarada como um fenômeno exterior (precisamente um inimigo) que precisava ser “combatido”, “eliminado”, “controlado”. [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 42).

Como próprio mecanismo de prevenção à AIDS, foi crescente a necessidade da inclusão da educação sexual nas escolas, porém “[...] as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproximá-la das ideias de risco e de ameaça, colocando em segundo plano a associação ao prazer e à vida.” (LOURO, 2008, p. 36).

Esse binarismo entre o moralismo e o prazer; entre interdição e transgressão, é um paradigma não superado na Modernidade. Continua a nos acompanhar.

Como nos mostra Foucault (1998), em nossa constituição ética, como sujeitos ocidentais modernos que vivem numa sociedade edificada social, econômica e juridicamente sobre o modelo do poder pastoral, desta herdamos o modelo de renúncia ascética, bem como as morais orientadas para o código (FOUCAULT, 1998, p. 30).

Dessas duas formas de constituição, podemos apontar dois tipos de sujeitos governantes que interferem fortemente na política curricular brasileira: a “bancada evangélica”, que aliada a “políticos católicos atrelados principalmente à Renovação Carismática Católica – RCC [...]” (OLIVEIRA; DUQUE, 2016, p. 147), são pautados em renúncia ascética; e de forma mais geral a “bancada conservadora”, que inclui, além destes primeiros, sujeitos que, mesmo não colocando o cristianismo como principal bandeira, tem sua moral orientada para os códigos, que desde o século XVIII vem sendo legitimadora de muitos conceitos morais normativos do poder pastoral.

Acontece que essa constituição do sujeito, atravessada por interditos, interfere em sua atuação como sujeito governante, visto que sua governamentalidade se distancia de uma moral orientada para a ética (FOUCAULT, 1998, p. 30), e, não entendendo sua constituição como subjetividade, tende a estabelecer sua perspectiva constitutiva como um modelo a ser incorporado à lei jurídica, perpetuando a marginalização das demais condutas que se distanciam da sua, visto que entende que o sujeito constitui-se apenas de fora para dentro, e por isso deve incorporar somente os aspectos hegemônicos de sua cultura ao constituir-se como sujeito que, com relação à sexualidade, baseia-se no modelo patriarcal heteronormativo.

Embora Foucault elucide que o ascetismo também é uma forma de cuidar de si, o problema está na imposição desse modelo como norma em um país que elegeu a laicidade como prerrogativa de Estado.

A imposição de códigos legais baseados em prescrições religiosas estreitam as possibilidades de resistência dos sujeitos marginalizados, pois transpõem em lei o que antes era apenas uma norma moral.

Embora não seja maioria na câmara federal, a apelidada “Bancada Evangélica” constituída nas últimas eleições aliou-se à outros deputados para aprovarem seus projetos entre si, formando, dentre as bancadas conservadoras mais características dentre os candidatos eleitos à câmara federal para legislar dentre o quadriênio 2015/2018, a chamada “Bancada BBB” (boi, bala e bíblia). Unidos pela finalidade de serem maioria para aprovação de suas leis, e por certa afinidade de preceitos morais, a união destes três grupos propiciou o número expressivo de 251 deputados, dos 513 eleitos.<sup>9</sup>

Em tese sobre a atuação da “Bancada Evangélica” na Câmara Federal brasileira, Dantas (2011) afirma que a ação destes se dá por meio de

[...] naturalização da realidade, universalização de leis particulares, justificação da ordem estabelecida e legitimação do poder dominante. Na condição de pregadores e legisladores, os deputados evangélicos assumem a posição de dupla autoridade moral, desempenhando funções legislativas e judiciárias, que consistem na formulação de leis, no exame das condutas e na avaliação do cumprimento das prescrições éticas. Como especialistas e peritos em moral, atribuem-se a tarefa de elaborar códigos e princípios éticos que orientem os indivíduos em suas ações cotidianas e estabeleçam a fronteira entre o bem e o mal, o certo e o errado, o adequado e o inadequado. Encarregam-se do

---

<sup>9</sup> Segundo levantamento do DIAP (Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar), sobre os deputados federais eleitos em 2014, veiculado por <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Um-horizonte-sombrio-o-conservadorismo-do-Congressoreducao-da-maioridade-e-o-1%2525BA-ato/4/33146>

controle da moralidade por meio da codificação ética com o intuito de assegurar a disciplina e a domesticação do comportamento. [...]. (DANTAS, 2011, p. 321).

Fica clara a intenção destes em manter um *status quo* que perpetue os binarismos vigentes do poder disciplinar, utilizando-se da lei jurídica para sustentar um discurso de normalização, visto que para estes, “moral” e “ética” se baseiam no modelo de renúncia ascética do poder pastoral e não no modelo de estética da existência proposto por Foucault (1998), pois, afirma Dantas (2011), os deputados evangélicos entendem por moral a “[...] moral cristã, considerada a ponte entre a religião e a política.” (p. 325).

Isto permite que, com o fortalecimento desse pensamento por meio de acordos da igreja evangélica com outras bancadas conservadoras, haja retrocessos em direitos civis já conquistados pelas minorias historicamente marginalizadas.

Como sujeitos históricos, temos em cada país um sistema político que também não é evolução linear dos saberes, mas sim instrumento de poder multiforme, que se constrói por meio de vontade ideológica dos sujeitos que governam uma população. A universalização da moral cristã do poder pastoral permite que questões ligadas à sexualidade, propostas como projeto de lei pela bancada evangélica e católica tornem-se pautas afins da bancada BBB.

A bancada BBB constitui representatividade de três preceitos que colocam em curso a governamentalidade política conservadora: a bancada do boi (ou ruralista) a economia; a bancada da bala, preocupada com questões jurídicas para a criminalização de populações marginalizadas; e a da bíblia com aspectos morais baseados sobretudo no modelo de família patriarcal/cristã do dispositivo de aliança e do poder pastoral.

Estes aspectos que os aproxima, expõem a finalidade de manter a hegemonia do biopoder, que, dentre outras características, possui economia capitalista; o cristianismo como principal crença e o modelo heteronormativo de sexualidade como forma de controle populacional.

Visto que, segundo Foucault (2003), todos estes fatores derivam do poder pastoral na constituição da governamentalidade política moderna, a busca de uma moral universal torna-se um princípio aceitável.

A fim de conceder legitimidade a seus códigos morais, os deputados evangélicos os transformam em princípios universais. O engano da universalidade é um pressuposto ideológico que converte leis particulares em preceitos universais, apagando a especificidade dos interesses e generalizando a normatização específica de um grupo. As particularidades da moral evangélica aparecem sob a máscara da universalidade ética. Os

deputados "crentes" se automeiam representantes da moralidade geral, defendendo projetos parlamentares com base em justificativas religiosas, apresentando-os como mandamentos divinos. A prática legislativa, por conseguinte, destina-se à naturalização, universalização e padronização das leis, negando seu caráter plural e ambíguo. [...]. (DANTAS, 2011, p. 322).

A tentativa de transformar a moral em um princípio universal inerente à formação e constituição pessoal do sujeito não nos é nenhuma novidade. Desde a época clássica, com a perda do poder da igreja católica, este modelo é investido na sociedade com o intuito de restaurar este poder dissolvido. O período vitoriano por meio do eurocentrismo acentuou e acelerou a difusão deste arquétipo. (FOUCAULT, 1999b).

Com a revolução sexual de 1960/1970 e a luta pelo reconhecimento político de novos paradigmas sexuais e de gênero, esta moralidade universal vê-se fortemente abalada por uma resistência que adentra o campo político e teórico-epistemológico.

Este embate se acirra como uma interminável trama de novos acontecimentos ligados à vontade de verdade que promovem como síntese respostas-decisão que são provisórias. Percebemos estes aspectos nos projetos de lei do Programa Escola sem Partido. Uma oportunidade de governantes que zelam por uma moral universal conservadora “restabelecer a ordem” e novamente tentar silenciar as vozes dos sujeitos secularmente marginalizados.

Este processo é característico dos dispositivos de racionalização de mundo desenvolvidos na Modernidade por meio do poder disciplinar e biopolítico, que pretende reconhecer a subjetividade do sujeito e dela se apossar, não para emancipá-lo, mas para que, investindo no conhecimento do corpo, dele se apodere por meio de técnicas de saber-poder infundas que lhe torne sujeito dominado. Esta subjetividade baseia-se antes na ética de Kant, transcendental, do sujeito e da moral universal. (FOUCAULT, 2000).

### **3.3 Educação, sexualidade e gênero: Educar para a igualdade ou influenciar vivências sexuais?**

Daniliauskas (2011) aponta que a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, permitiu iniciar um debate que no espaço educacional culminou na implementação da **Orientação Sexual** nos PCN como tema transversal. Porém, somente com o novo Programa Nacional de Direitos Humanos em 2002, há



um efetivo plano de ação para a educação ao haver “[...] o reconhecimento da diversidade sexual como indo além de homossexuais e propostas de ações em diversas áreas, incluindo demandas para a agenda da educação.” (p. 151).

O autor afirma também que durante o governo do Presidente Lula houve aumento expressivo das produções acadêmicas sobre diversidade sexual na escola, alicerçados pela criação do Programa Brasil sem Homofobia (BSH) e o Plano Nacional LGBT, ambos envolvendo diversos ministérios, incluindo o Ministério da Educação. Dentre as ações na educação,

Em 2003 foi criado o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, e atualizado posteriormente. O PNEDH fortalece a perspectiva de uma educação como um meio para o acesso a outros direitos, à cidadania, à democracia e superação das desigualdades, além de incluir a perspectiva dos direitos humanos e universais, levando em conta grupos historicamente discriminados, entre eles as pessoas LGBT. (DANILIAUSKAS, 2011, p. 151).

Este incluía, além da educação fundamental e ensino médio, também o ensino superior e abordagem midiática, dando grande visibilidade às discussões da diversidade sexual e identidade de gênero, propiciando o debate pela equidade e garantia de direitos civis.

Avançando nas políticas, houve também a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), “[...] responsável por promover a superação das desigualdades na e pela educação [...] bem como para transversalizar a temática em outras Secretarias do Ministério.” (DANILIAUSKAS, 2011, p. 152).

O autor enfatiza que

[...] há uma série de fatores que contribuíram para o fortalecimento e autonomia de uma agenda da diversidade sexual na educação: o aumento na quantidade, densidade, e interrelação dos documentos oficiais, institucionalidades específicas com o objetivo de superação de desigualdades; abertura de espaços de participação democrática e de controle social; o maior envolvimento com o movimento LGBT, pactuação das orientações e diretrizes políticas; a existência de recursos financeiros. (DANILIAUSKAS, 2011, p. 152-153).

Todo este cenário que gradualmente tornou-se favorável, o qual o autor relata desde a segunda metade da década de 1990 até o final da década de 2000, período de análise de seu trabalho, vem sendo questionado e contestado por representantes políticos, movimentos sociais e por instituições religiosas em nossa contemporaneidade. No período de sua análise o autor também relata investidas de uma oposição política baseada na moral cristã. Porém, dentro da

autonomia concedida ao governo do Presidente Lula, a criação de programas e secretarias voltados para a temática proporcionaram visibilidade e possibilidade de inserir o tema como discussão na educação, permitindo inclusive “[...] a temática da diversidade sexual permear as resoluções da Conferência Nacional de Educação 2010, sendo tratada como parte integral de seus debates e na futura elaboração do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020.” (DANILIAUSKAS, 2011, p. 154).

Porém, o Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria ser lançado em 2011, foi aprovado apenas em 25 de junho de 2014, sob Lei nº 13.005. Embora a temática da orientação sexual e de gênero tenha sido discutida e incluída no Projeto de lei, ao ser aprovada pelo senado, houve a

[...] alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (BRASIL, 2014, p. 22).

Há uma contestação incisiva e permanente por parte de deputados e senadores “cristãos” contra leis que tratem das questões de gênero numa perspectiva não binária.

Outra grande polêmica que envolveu a intervenção destes governantes legisladores em ações pedagógicas promovidas pelo MEC juntamente com as secretarias e programas anteriormente comentados, foi a criação, por meio do Programa Escola sem homofobia (ESH), de material para estudo de gênero nas escolas, chamado Kit de combate à homofobia, que ficou mais conhecido por “kit-gay”.

Dentre as diretrizes previstas pelo BSH e na criação do ESH principalmente no que tange a elaboração de materiais específicos como recurso pedagógico e formação docente, o Governo Federal adotou como medida a elaboração do Kit de Combate a Homofobia ou Kit-Gay, como veio a ser conhecido no cenário brasileiro. (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2014, p.214).

Este material, desenvolvido ao longo de dois anos por ONG’s nacionais e internacionais sob supervisão do Ministério da Educação/SECAD, seria utilizado como aporte teórico e pedagógico de forma não-obrigatória por professores que se dispusessem a trabalhos pedagógicos que abordassem esta temática, devendo ser “[...] distribuídos para seis mil escolas públicas de

ensino médio, a partir do segundo semestre de 2011.” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2014, p. 214).

Porém, a grande polêmica iniciada, inclusive por parte de funcionários do MEC que não concordavam com a ação, incitou ainda mais a intervenção. “[...] Câmaras Legislativas se transformaram em cenários de repúdio ao projeto. A sociedade civil distribui pela rede mundial de computadores incontáveis pedidos de suspensão do Kit-Gay.” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2014, p. 216). O grande discurso é de que o kit incitava os alunos a serem homossexuais e promíscuos, e de que este último adjetivo é a principal temática do kit.<sup>10</sup> Acusam os idealizadores do programa de doutrinadores da ideologia de gênero.

Diante de grande mobilização política e social, foi suspensa a produção e distribuição do kit de combate à homofobia, visto “[...] toda a pressão da sociedade heteronormativa, que convenceu a Presidenta Dilma Rousseff de que o material fazia propaganda de orientação sexual, na quarta-feira de 25 de maio de 2011 em Brasília, sob determinação da Chefe do poder Executivo.” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2014, p. 217).

Percebe-se o grande jogo midiático produzido pelos parlamentares contrários ao projeto, deturpando as informações com o intuito de formar e manipular a opinião da população que não tinha maior conhecimento sobre a seriedade do trabalho desenvolvido e que, sendo parte de uma sociedade disciplinar, é imersa nessa vontade de verdade, defendendo-a como sua; o que aumenta o preconceito com relação a discutir sexualidade e gênero na escola.

Exemplo disso é a fala do então deputado federal Jair Bolsonaro, que disse que o kit era destinado à crianças a partir de 6 anos. (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2014, p. 216-217).

Embora o kit tenha sido interditado, percebemos que este ato não teve força para silenciar novos discursos que pregam a necessidade da discussão das questões de sexualidade e gênero na escola, refutando também a hipótese repressiva em nossa contemporaneidade, visto que num “[...] movimento contrário, pós Kit Gay, cresceram o número de estudos, pesquisas e debates sobre o tema diversidade sexual e formas de combater a LGBTQIAfobia, dado a visibilidade que a polêmica do Kit de Combate a Homofobia deu a causa. (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2014, p. 223).

---

<sup>10</sup> Segundo fala de Jair Bolsonaro (PP-RJ), descrito em (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2014, p. 216-217).

Outra tentativa de invisibilizar tanto a garantia de direitos civis por parte de casais não heterossexuais, como o debate sobre a diversidade de possibilidades de constituição familiar, é a busca de reconhecer como único modelo juridicamente aceito de família, casais heterossexuais, como propõe o Estatuto da família, sob Projeto de Lei Nº 6583/2013, proposto pelo então deputado federal Anderson Ferreira.

[...] por não serem reconhecidas como núcleos familiares, as famílias homoparentais, ou cujos arranjos fujam ao convencional, poderiam ter seus direitos básicos negados, como por exemplo, direito à pensão, INSS, licença maternidade, etc., já que não corresponderiam ao critério estabelecido pelo dispositivo legal. (OLIVEIRA; DUQUE, 2016, p. 136).

Além da perda de direitos civis, os núcleos familiares que não são formados por um casal heterossexual, que já sofrem coerção disciplinar por não serem parte do arquétipo hegemônico, poderiam ver reforçados pelo dispositivo jurídico as motivações e argumentos para serem marginalizados.

O interesse não é somente definir um conceito restrito de família, mas também utilizar-se deste para um adestramento populacional por meio das instituições de Estado para explicitar e difundir este conceito como única forma legal, normal e moral de família, propiciando a criminalização e marginalização de modelos de família não heterossexuais. Este projeto “[...] garante a visão cristã fundamentalista da metafísica da existência humana, em outras palavras, com ele, salva-se também um projeto de Deus que tem sido supostamente ameaçado pelas “novas” configurações familiares.” (OLIVEIRA; DUQUE, 2016, p. 145).

### **3.4 Movimento Escola sem partido: Uma proposta de “neutralidade ideológica” na escola**

Todo o embate promovido pelos políticos e sociedade civil de vieses conservadores contra as ações dos programas Brasil sem homofobia e Escola sem homofobia, os levou a pensar estratégias que de forma efetiva pudessem subtrair as forças de novas resistências. O apoio do campo acadêmico e o crescente número de pesquisas e estudos na área da diversidade sexual causou nestes governantes a sensação de que a escola estaria sendo terra desprotegida, o que permitiu a proposição de um projeto de lei que, a título, já parece pretender uma alusão

desafiadora aos dois programas acima: O projeto de lei intitula-se “Programa Escola sem Partido”.

O Programa Escola sem partido é estabelecido sob os fundamentos do **Movimento Escola sem Partido** iniciado pelo advogado Miguel Nagib. No site criado pelo movimento, seus integrantes, numa carta de apresentação “Quem somos”, assinada pelo próprio Nagib, que se auto intitula coordenador do movimento, assim se apresentam:

**EscolasemPartido.org** é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.

Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação.

Entretanto, nossas tentativas de combatê-la por meios convencionais sempre esbarraram na dificuldade de provar os fatos e na incontornável recusa de nossos educadores e empresários do ensino em admitir a existência do problema.

Ocorreu-nos, então, a idéia de divulgar testemunhos de alunos, vítimas desses falsos educadores. [...].<sup>11</sup>

Por meio de um site, o movimento destina-se a receber denúncias de “supostos professores doutrinadores”, com o intuito de criminalizar suas práticas. Propõe também seis “deveres do professor”, que segundo a suposta proposta de neutralidade ideológica de seu coordenador, tocam temas plurais como religião, moral, e política, no intento de que o professor, caso venha a abordar estes temas, considere “[...] as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.”<sup>12</sup>

Embora não cite especificamente a palavra sexualidade ou gênero nestes deveres, podemos perceber que, ao tratar de moral, o advogado Miguel Nagib entende essa por um viés cristão/conservador, visto que em um dos artigos assinados por ele no site do movimento, intitulado **Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?**, diz que “[...] moral é inseparável da religião (pelo menos no que se refere à religião da esmagadora maioria do povo brasileiro, que é o Cristianismo). Se o Estado não pode promover uma determinada religião, também não pode promover uma determinada ‘moralidade’.” (NAGIB, 2013. Grifos do autor).

<sup>11</sup> Texto integral disponível em <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em 25 de junho de 2017.

<sup>12</sup> Segundo o quinto dever do professor, que é proposto a pelo Movimento Escola sem Partido, bem como pelas PL’s do Programa Escola sem Partido. Disponível em <http://escolasempartido.org/>. Acesso em 27 de julho de 2017.

Também diz que um dos objetivos do citado texto é “[...] servir de subsídio aos pais para que eles exerçam, efetivamente, recorrendo à Justiça, se necessário, o direito, que lhes é assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos, a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” (NAGIB, 2013).

Estes dados já nos mostram que, com relação à sexualidade e gênero, Nagib as entende por um viés cristão, patriarcal e heteronormativo. Ao expressar também que entende moral como inseparável da religião, e elucidar que a maioria da população é cristã, já ressignifica a proposta do quinto dever do professor, visto que, se considera que a maioria da população é cristã, e o quinto dever proposto pelo movimento propõe o “respeito” à maioria, fica claro que os valores ensinados por meio das teorias não devem destoar desta perspectiva. Uma proposta de ação que visa “higienizar” a escola de teorias e perspectivas que promovam o respeito à pluralidade de ideias, perpetuando a coerção disciplinar às minorias, visando sua marginalização.

Se a proposta é exatamente privilegiar o pensamento hegemônico, que aos olhos do propositor não é fruto de uma ação normalizadora da sociedade, nem construção social desses padrões que foram privilegiadamente eleitos como legítimos, não existe uma verdadeira intenção de estabelecer laicidade na escola, mas uma vontade de verdade em manter a hegemonia do modelo normativo estabelecido. A proposta de neutralidade ideológica é carregada de ideologia implícita que pretende solidificar o modelo social hegemônico, e mais uma vez marginalizar as minorias.

[...] Tais segmentos reivindicando a preservação de determinados valores, frutos de uma perspectiva cristã, tendem a considerar uma série de mudanças ocorridas na sociedade brasileira como uma espécie de ameaça. Nesse sentido, não são poucas as afirmações de que “a família está ameaçada”, “a sociedade vive uma crise de valores”, e que existem segmentos sociais que são “inimigos da moral e dos bons costumes”, portanto, da “família”. Esta última compreendida como “célula mater”, instituição estabelecida por Deus e, portanto, princípio vital do mundo social. Por isso, qualquer arranjo que fuja ao modelo hegemônico tende a ser rechaçado e combatido. (OLIVEIRA; DUQUE, 2016, p. 147).

Há uma tensão ao perceber que por meio da educação, as novas perspectivas e orientações educacionais visam devolver às minorias da escola, como parte do *corpus* desta instituição, o direito ao respeito como indivíduo livre que não carece ser fruto de um enquadramento social, e que, portanto, tem o direito de constituir sua subjetividade por meio da liberdade de escolhas e/ou respeito à sua diversidade.

Há a intenção do interdito, quando se diz que o cristianismo é a religião da maioria da população brasileira, no intuito, por exemplo, de proibir que se fale em religiões de matrizes africanas ao abordar a história e cultura afro-brasileira nas escolas, previsto na lei 10.639/03. Há a intenção do interdito ao falar de sexualidade e de gênero por defendê-las ao casamento heterossexual com fins reprodutivos. O que está fora disso, mais uma vez, deve ser levado ao mutismo e à marginalização, visto que segundo Nagib (2013) “[...] é preciso considerar que a nossa religião é inseparável da nossa moral. Portanto, a liberdade religiosa dos nossos filhos também estará ameaçada se as disciplinas obrigatórias do *currículum* veicularem conteúdos morais incompatíveis com os preceitos da nossa religião.”

Vale ressaltar que Nagib, neste pequeno excerto, cita duas vezes o termo “nossa religião”, no intuito de deixar claro que, para alcançar o convencimento e apoio da maioria da população, universalizando preceitos morais a partir do cristianismo, torna-o única religião legítima. Isso leva a pensar que se a escola ensinar preceitos morais cristãos, ainda que promova um pensamento unilateral, será considerada laica.

Avançando no texto de Nagib, percebe-se claro posicionamento com relação ao ensino de gênero e sexualidade na escola, acusando este tema transversal de propiciar modelos de conduta que não condizem com o modelo de educação familiar que as famílias brasileiras predominantemente cristãs, esperam encontrar na escola.

A família, neste caso, é posta como detentora de valores morais que devem ser ensinados na escola, desconsiderando-se o caráter plural do ambiente escolar, as pesquisas acadêmicas, os parâmetros curriculares nacionais, pois, [...] quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é bem através da família que isso deverá passar. [...]. (FOUCAULT, 2003, p. 299). Assim, os familiares heteronormativos, como maioria populacional, são convidados a se levantarem em favor da causa, afinal de contas, é contra a “degenerescência da norma” na escola em que seus filhos estudam que irão lutar.

Assim, a escola passaria a ter ainda mais acentuada uma característica que já é sua, a de ser reforçadora de modelos hegemônicos, ao ser obrigada a silenciar conteúdos que objetivam ampliar as possibilidades de respeito à diversidade. Uma tentativa de atacar uma das poucas propostas de tornar a escola um espaço menos disciplinar.

[...] Assim, nesta interpretação equivocada sobre uma possível verdade defendida pela “ideologia de gênero”, nasce a perigosa crítica de que as discussões de gênero na escola precisariam ser proibidas porque, com ela, segundo esta linha de pensamento cristão católico, passa-se a deixar de ser válido a narrativa bíblica “Ele os criou homem e mulher” [...]. (OLIVEIRA; DUQUE, 2016, p. 144).

Parece redundante, mas torna-se impossível falar de sexualidade em uma sociedade disciplinar sem evocar o conceito de família. É necessário sempre que se toque nesse tema ao falar sobre questões de sexualidade e gênero. A fórmula clássica homem+mulher= filhos/família existe muito antes da instituição escola (FOUCAULT, 1999b), e não pretende ceder espaço tão fácil, no cenário pedagógico, à discussão de outros modelos familiares que, embora há muito tempo existam, foram e são historicamente invisibilizados. Na sociedade disciplinar, a família heterossexual é a materialização master da sexualidade, bem como principal defensora deste modelo tido como “única possibilidade de continuação da espécie humana”, o que, por conseguinte, lhe dá um status de “natural” e “normal”. O intuito de Nagib é incitar as famílias a intervir, inclusive por meio da lei, contra o que em sua concepção seria uma inversão dos valores cristãos da família brasileira.

[...] numa aula de Ciências, ao tratar do aparelho reprodutor, o professor aproveita para explicar aos alunos “como se transa”; ou, numa aula de Comunicação e Expressão, o professor manda que os alunos leiam um texto que, a pretexto de combater o “preconceito”, promove o comportamento homossexual. (NAGIB, 2013).

Há a intenção de promover uma ideia universalizada de que a educação sexual e de gênero na escola carrega consigo uma força “deturpadora” de condutas sexuais, capaz de torná-las “desviantes” e/ou “precoces”.

No mesmo artigo o advogado ainda comenta um texto do livro infantil de Marcos Ribeiro que explica, numa linguagem simples, o que é masturbação. Contrasta com um excerto sobre o tema extraído dos PCN sobre Orientação sexual, seguido da seguinte opinião: “[...] Em suma, não há dúvida de que as disciplinas obrigatórias do *currículum*, tanto das escolas públicas, quanto das particulares, estão sendo usadas para promover determinados valores morais, especialmente, em questões ligadas à sexualidade.” (NAGIB, 2013).

Isso mostra a vivacidade da preocupação que Foucault (1999b) aponta com relação à sexualidade das crianças, em especial temas tabu, como a masturbação.



Diante das exposições feitas, Nagib aponta uma “suposta ilegalidade” do MEC e suas secretarias, ao tentar incluir o ensino de educação sexual e de gênero nas escolas:

Por aí já se vê a absoluta impossibilidade constitucional da utilização do sistema de ensino para a promoção de uma determinada agenda moral. Mas, a despeito dessa impossibilidade constitucional, essa política está sendo aplicada em nosso país pela burocracia do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação, pelas escolas, pelos professores e pelas editoras de livros didáticos. [...] Portanto, ao contrário do que se pensa, os professores e as escolas não só não estão *obrigados* a seguir as recomendações dos PCNs em matéria de educação sexual, o que o próprio MEC reconhece, como estão *proibidos* de fazê-lo. (NAGIB, 2013. Grifos do autor).

Podemos observar que desde a gênese que inspirou a criação do Projeto de lei, o principal objetivo do **Escola sem partido**, no que tange à educação sexual e de gênero nas escolas, é promover sua interdição, bem como incriminar juridicamente os professores que a promoverem. Inspirados num modelo “santificado” de família heteronormativa que deve exercer sua sexualidade somente após o casamento, pretendem o reconhecimento deste como único modelo legitimado que tem como elemento central a heteronormatividade compulsória.

### 3.5 Projeto de lei Escola sem Partido e sua inserção no contexto político contemporâneo

O projeto de lei denominado **Programa Escola sem partido**, também conhecido como “lei da mordaza”, foi proposto inicialmente na assembleia legislativa estadual do Rio de Janeiro, com proposição do Projeto de Lei sob o N° 2974/2014 do deputado estadual Flávio Bolsonaro, do PSC (Partido Social Cristão), em 13/05/2014, seguido de outros 7 estados brasileiros<sup>13</sup>.

Em 2014, Flávio Bolsonaro, Deputado Estadual pelo Rio de Janeiro, entrou em contato com o advogado Miguel Nagib, criador do movimento Escola sem Partido, com um pedido: desenvolver um projeto de lei que colocasse em prática as propostas de seu movimento. Nagib atendeu prontamente ao pedido e Flávio Bolsonaro apresentou à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) o Projeto de Lei n° 2.974/2014, que propõe a criação do Programa Escola sem Partido, no âmbito do sistema de ensino do Estado. [...]. (MATTOS et. al., 2017, p. 88).

<sup>13</sup> Segundo dados do site do Programa, disponíveis em <https://www.programaescolasempartido.org/pls-em-andamento>. Acesso em 21 de junho de 2017.

Desde então, seu texto-base vem sendo reproduzido como projeto de lei em diversas câmaras municipais, assembleias legislativas estaduais e federal, bem como no senado, com mesmo nome e conteúdo textual bem parecido, visto que “[...] Miguel Nagib disponibilizou, no *site* do programa, dois anteprojetos de lei, um estadual e outro municipal, bastando a deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil acessar o *site*, copiar a proposta e apresentá-la como sua nas câmaras municipais e estaduais.” (MATTOS et. al., 2017, p. 88).

Na esfera municipal, teve início na cidade do Rio de Janeiro, pelo vereador Carlos Bolsonaro, do PSC, que apresentou o PL N° 867/2014 em 20/06/2014.

Percebemos um primeiro esforço em tornar o Movimento Escola sem Partido um Projeto de lei, tanto a nível municipal como estadual, da família Bolsonaro. Ambos, vereador Carlos Bolsonaro e o deputado estadual Flávio Bolsonaro, são filhos do deputado federal Jair Bolsonaro, outrora citado na criação de polêmicas relacionadas ao ensino de gênero na escola. Jair possui ainda outro filho, Eduardo Bolsonaro, eleito deputado federal. Eduardo, embora não tenha o nome em proposição de PL da Escola sem partido, também está envolvido na causa, como podemos perceber no REQ 35/2017, que em 13/06/2017 requer a realização de Seminário na cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, para subsidiar os debates da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 7180, de 2014 - Escola Sem Partido.<sup>14</sup>

Na assembleia legislativa federal, foi proposta como texto a ser incorporado às diretrizes e bases da educação nacional sob o PL N° 867/2015, pelo deputado federal Izalci Lucas Ferreira do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) do Distrito Federal, em 23 de março de 2015. No Senado Federal, foi proposto pelo senador Magno Malta, do PR (Partido da República) sob PL N° 193/2016.<sup>15</sup>

Todos os atores acima citados relacionados são políticos ligados à bancada evangélica, bem como pertencem a grupos políticos que defendem interesses de partidos de direita e que apoiaram o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff.

A primeira e mais gritante de todas as conexões é que todos, sem exceção, defendem o afastamento da Presidente Dilma Rousseff. Outra conexão que salta aos olhos é a ligação

<sup>14</sup> Disponível em [http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop\\_lista.asp?Pagina=1&Autor=5310315&Limite=N](http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_lista.asp?Pagina=1&Autor=5310315&Limite=N) . Acesso em 10 de julho de 2017.

<sup>15</sup> Na página oficial do senado, o link que disponibiliza o Projeto de lei, <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>, apresenta a mesma sem data. Acesso em 22 de junho de 2017.

dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais. Por exemplo, podemos citar Carlos Bolsonaro, Vereador do Rio de Janeiro, filho de Jair Bolsonaro e irmão de Flávio Bolsonaro. [...] O vínculo com os evangélicos do clã Bolsonaro se fortaleceu recentemente quando todos trocaram o Partido Progressista pelo Partido Social Cristão (PSC), presidido pelo Pastor Everaldo, da Assembleia de Deus, e que foi candidato à Presidência da República nas eleições de 2014. [...] Também integrante da bancada evangélica, o já citado Deputado Izalci (PSDB/DF) é um outro exemplo que nos permite ligar o Escola sem Partido aos evangélicos. [...] Outro ator desta rede de apoio do Escola sem Partido e muito ativo no processo de afastamento da Presidente Dilma Rousseff é o Senador Magno Malta, do Partido da República (PR/ES), que também é pastor evangélico da Igreja do Evangelho Quadrangular [...]. (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 59-60).

Isso nos mostra a preocupação extrema com questões de moral religiosa, bem como a preocupação com o que Miguel Nagib chama de “militantes travestidos de professores”, o que para eles são membros de partidos de esquerda envolvidos com ideais do “comunismo” e com o governo da Presidenta Dilma, deposta por impeachment, em processo articulado por todos estes atores e a bancada BBB. “[...] há uma relação orgânica e profunda entre as razões que colimaram no golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 31/8/2016 no Brasil, e a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso.” (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

O grande receio destes representantes políticos de movimentos reacionários é que os alunos, ao conhecerem por meio desses professores uma perspectiva que se distancie dos valores neoliberais de seus partidos, deem visibilidade a partidos de esquerda, pois, como estes visam uma política social,

Insuportável se tornou para as classes dominantes a ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos negados sem o estigma da criminalização; que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que os organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país. (FRIGOTTO, 2017, p. 23).

Uma escola mais libertadora nunca foi o sonho destes políticos, pois é por meio do biopoder que atuam, e um governo que tenha maior orientação para a ética e que permita maior liberdade aos sujeitos é entendido como ameaça a seus objetivos. Desse modo, uma onda reacionária em defesa da criação de mecanismos biopolíticos de controle se encontra instada em nosso país, sendo a proposição do Programa Escola sem Partido um dos dispositivos organizados na tentativa de silenciar as vozes dissidentes dentro das escolas.

### 3.6 Analisando similitudes dos textos dos projetos de lei 867/215 e 193/2016 e o contraste com as perspectivas foucaultianas

O projeto de lei Escola sem Partido, como já descrito, está sendo amplamente proposto em câmaras municipais, estaduais, federais e senado. Para nossa análise elegemos o PL 867/2015 e o PL 193/2016, sendo critério da escolha que estes, caso aprovados, propõem abrangência nacional, alcançando e normatizando todas as escolas brasileiras.

Embora tenham textos parecidos, por terem a mesma gênese fundante como já descrito acima, há em cada um deles algumas singularidades.

Para facilitar a descrição e visualização, apresentamos abaixo os dois PL's em um quadro comparativo. Em ambos, o teor dos artigos, parágrafos e incisos estão apresentados em sua integralidade. Porém, o texto do PL 867/2015 encontra-se ordenado na sequência em que foi escrito, enquanto o PL 193/2016 foge à sequência de escrita, na intenção de pareá-lo com o texto do primeiro que lhe seja similar. Para evidenciar as diferenças e/ou inclusão de termos e proposições, estes estão destacados em negrito.

<b>Quadro comparativo</b>	
PL 867/2015	PL 193/2016
Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".	Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, <b>de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</b> , o "Programa Escola sem Partido".
Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".	Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, <b>de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</b> , do "Programa Escola sem Partido".
Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:	Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:
I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;	I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;	II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
III - liberdade de aprender, <b>como projeção específica, no campo da</b>	III - liberdade de aprender <b>e de ensinar</b> ; IV - liberdade <b>de consciência</b> e de crença;

<p><b>educação, da liberdade de consciência;</b> IV - liberdade de crença;</p> <p>V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;</p> <p>VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;</p> <p>VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.</p> <p>(não consta texto similar)</p>	<p>V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;</p> <p>VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;</p> <p>VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.</p> <p><b>Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.</b></p>
<p><b>Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.</b></p> <p>§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.</p> <p>§ 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou</p>	<p>(não consta texto similar)</p> <p>Art. 4º. As escolas confessionais e <b>também</b> as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.</p> <p>Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes</p>

<p>responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.</p>	<p>material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.</p>
<p>Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:</p> <p>I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, <b>com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;</b></p> <p>II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;</p> <p>III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;</p> <p>IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;</p> <p>V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;</p> <p>VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.</p>	<p>Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:</p> <p>I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, <b>para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;</b></p> <p>II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;</p> <p>III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;</p> <p>IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;</p> <p>V - respeitará o direito dos pais <b>dos alunos</b> a que seus filhos recebam a educação <b>religiosa</b> e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;</p> <p>VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação <b>de estudantes</b> ou terceiros, dentro da sala de aula.</p>
<p>Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto</p>	<p>Art. 6º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 5º desta Lei.</p>

<p>no art. 4º desta Lei.</p> <p>§ 1º. <b>Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas</b> afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e <b>em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores,</b> cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, <b>70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura,</b> e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.</p> <p>§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.</p>	<p>Art. 3º. <b>As instituições de educação básica</b> afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, <b>90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura,</b> e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.</p> <p>Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no <i>caput</i> deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.</p>
<p>Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.</p>	<p>Art. 7º. Os professores, os estudantes e os pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.</p>
<p>Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.</p> <p>Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.</p>	<p>Art. 8º. <b>O ministério</b> e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.</p> <p>Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.</p>
<p>Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:</p> <p style="text-align: center;">(não há texto similar)</p> <p>I - aos <b>livros</b> didáticos e paradidáticos;</p>	<p>Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:</p> <p><b>I – às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares;</b></p> <p><b>II - aos materiais</b> didáticos e paradidáticos;</p>

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;	III - às avaliações para o ingresso no ensino superior;
III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;	IV - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;
IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.	V - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.
Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.	Art. 10. Esta Lei entra em vigor <b>no prazo de sessenta dias, a partir da</b> data de sua publicação.

Neste quadro comparativo as particularidades entre os dois textos ficam explícitas. Assim, nossa análise não se centrará em apontar essas diferenças, mas sim no debate das intencionalidades contidos em seus artigos, parágrafos e incisos, destacando as citadas particularidades apenas quando assim couber. Também não é nossa intenção abordar descritivamente a totalidade do texto, mas os principais aspectos que tocam os conceitos de corpo, sexualidade, e relações de poder.

### 3.6.1 A máscara da benevolência

Em ambos os textos da ementa, existe “[...] a intenção, nada modesta, de inserir o projeto Escola sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD).” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 51), atingindo de uma só vez todo o território nacional, iniciando uma verdadeira caça no ambiente escolar a toda forma de pensamento que não condiz com a ideologia eleita legítima dentre os defensores dos PL’s. Lembrando que esse consenso é fruto de um pensamento binarista e impositivo, que não condiz com uma prerrogativa de laicidade e prática do dissenso, próprios do regime democrático.

Estabelecendo em seu artigo 6º do PL 867/2015 e 7º do PL 193/2016, de que professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente no que diz respeito à implementação do Programa Escola sem Partido, já nos leva a questionar se de fato estes limites estão explícitos no texto dos projetos de lei, que contém palavras subjetivas e polissêmicas que tornam possível diferentes interpretações.



[...] Para se firmar como propostas que ganhem adesão, os documentos políticos costumam lançar mão do que entendemos como “significantes vazios”, termo cunhado pelo cientista político Ernesto Laclau (2011) para se referir aos significantes que, ao serem empregados, possuem tantas possibilidades de interpretação e apropriação que acabam esvaziando-se de sentido. Um significante vazio seria um significante sem significado dado de forma apriorística, mas que vai sendo fixado provisoriamente de acordo com cada contexto. O “vazio” neste caso implica justamente que a função de significação não está dada. Muito pelo contrário, este suposto vazio semântico pressupõe a possibilidade dos espaços para se disputar as normas. (MATTOS et. al., 2017, p. 89).

Escrito em uma linguagem simples, a princípio a lei parece ter uma benevolente intenção de fazer-se entender entre o maior número de pessoas. Porém, utilizando-se de texto carregado de palavras polissêmicas, abre-se precedente para que futuramente seja interpretado à revelia particular de quem o julgar. Isto se prova intencional quando, por exemplo, verificamos o discurso de Miguel Nagib (2013) com relação à sexualidade e moral, bem como Dantas (2011) também nos diz dessa tentativa dos parlamentares evangélicos em transformar seu código moral em um preceito universal, o que percebemos caber perfeitamente aos PL’s, assinados por Magno Malta e Izalci Ferreira, ambos evangélicos, como apontado por Espinosa e Queiroz (2017).

Ao contrário do sujeito, que deveria ser estimulado a constituir-se com subjetividade, a constituição das leis precisam ser muito objetivas, para não incorrer em ambiguidades de interpretação, o que direciona as autoridades responsáveis por executá-las a possibilidade de impor sua própria subjetividade/ideologia, possibilitando legitimar a criminalização e marginalização dos sujeitos envolvidos em tais leis.

Podemos perceber ainda essa moral orientada para a religião cristã quando, embora seja sublinhada a liberdade de crença nos PL’s, estando em ambos no inciso IV do Art. 2º, no blog “de olho no livro didático”,

Uma das denúncias mais recentes diz o seguinte: “Candomblé e Umbanda em livros didáticos de 2016 do MEC para ensino fundamental. Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos de 2016 do MEC, ou seja, crianças de 6 a 10 anos, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda” se é que vocês podem acreditar nisso. Por que eles estão dizendo que tem doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Só por conta disso, uma imagem de Xangô acompanhada da legenda “Xangô: Deus do trovão e da Justiça. O símbolo desse orixá é um machado de duas lanças chamado oxé. Esse machado representa a justiça”. Por que isso é doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Quando são apresentados Zeus, Apolo e Afrodite, esses seriam deuses neutros? Percebem? É um ataque a determinadas formas de pensar, determinadas crenças. (PENNA, 2017, p. 45-46).

O blog pertence à Orley José da Silva, “[...] um dos mais ativos colaboradores do Escola sem Partido, atuando como o representante dos professores simpatizantes à iniciativa durante as audiências públicas sobre o tema do assédio ideológico nas escolas e na defesa dos projetos de lei do Escola sem Partido.” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 56). Ficando claro a ligação de Orley ao Escola sem Partido, bem como sua ligação à igreja evangélica, visto que é “[...] evangelista assembleiano de Goiânia, que milita no evangelismo universitário há 17 anos [...]” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 56), percebe-se o desrespeito à religiões de matriz africana, preocupação essa instalada principalmente nos políticos evangélicos desde a sanção da lei 10.639/03.

Isto nos faz pensar que estas religiões, por serem minoria em número de seguidores, serão mais uma vez silenciadas e marginalizadas caso a lei seja aprovada, visto que o inciso IV do art. 4º do PL 867/2015, bem como inciso IV do art. 5º do PL 193/2016 diz que ao tratar, entre outras, de questões socioculturais, deverão ser apresentadas ao aluno as “principais” versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

### **3.6.2 Professores: o ópio da moral**

O Art. 2º permanece em ambos os PL’s com igual texto até o final do inciso II. Neles se fala em uma educação “neutra”, que pretende “[...] imprimir ao currículo escolar sua ideologia a qual, enunciada como neutra é, na verdade, totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola.” (RAMOS, 2017, p. 81-82).

Como percebemos nos protagonistas de tais proposições, um consenso ideológico os une, e o mesmo está presente no texto, que se dirige a interditar temas específicos que destoam de suas concepções particulares. Se o intuito realmente fosse manter o pluralismo de ideias no ambiente escolar, não haveria a necessidade de tolher diferentes perspectivas que a escola e professores, como sujeitos portadores com subjetividades, proporcionam. Assim, quanto aos primeiros dois incisos, convém perguntar: é possível pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, mantendo esta tal neutralidade? Esta pluralidade não está exatamente na subjetividade destes professores?

Rubem Alves (1991), ao distinguir educadores de professores, em uma analogia na qual compara os primeiros à jequitibás e os segundos à eucaliptos, evidenciando que nos jequitibás há subjetividade na composição de sua estrutura, que torna cada planta desta espécie única, enquanto

eucaliptos são todos iguais, enfileirados do mesmo tamanho, e prontos a crescer depressa e dar lucro à quem os planta, conclui numa máxima que não podia ser mais favorável à essa análise: “De *educadores para professores* realizamos o salto de *pessoa para função*.” (ALVES, 1991, p. 14). O professor deve ser a verdadeira máquina de ensinar, que, como um *software*, reproduz um conteúdo específico criado por seus idealizadores, sem emitir opiniões, proposições ou modificações.

É o biopoder se movendo no intuito de tornar cada vez menos legítimo o poder de resistir, de ser sujeito construtor de sua subjetividade, pois a suposta “neutralidade” implicada no texto dos PL’s, fora deles é amplamente abatida em discursos políticos, ideológicos e religiosos homogêneos e hegemônicos de seus propositores, que não fazem o menor esforço para tentar ocultá-los. Pretendem manter a legitimidade de suas verdades, marginalizando e criminalizando a diversidade do pensamento, para manter a disciplina e a biopolítica binaristas.

O segundo princípio proposto pelo programa Escola sem Partido é o “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”. Como aparece na nossa Constituição? Na Constituição Federal, artigo 206, inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistências de instituições públicas e privadas de ensino”. Então, perceba, eles excluíram intencionalmente algo que foi unido de maneira não casual nesse princípio constitucional, que é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Mas eles cortam o pluralismo de concepções pedagógicas. [...]. (PENNA, 2017, p. 41).

Neste caso, “pluralismo de ideias” se dá mesmo literalmente no campo do pensamento: existem, mas, silenciadas, permanecem apenas no mudo mundo da consciência individual. Solitária e presa, não se transforma em saber, pois para tal intento, há que ser partilhada, dialogada, aceita ou rejeitada pela escolha particular dos indivíduos que dessa construção participam, e não por uma imposição de pensamento unilateral que, assim imposta, pretende deixar uma falsa mensagem de aceitação da diferença, simplesmente fingindo que ela não existe ao silenciá-la.

No inciso III do Art. 2º do PL 867/2015, é considerado apenas a liberdade de aprender, reforçando a ideia de que as concepções do aluno, em construção, não devem ser confrontadas pelos professores com aquela eleita pelos pais. Como se estes pudessem eternamente serem detentores da liberdade individual das escolhas de seus filhos.

[...] O terceiro princípio estabelecido no projeto de lei: “a liberdade de aprender como projeção específica no campo da educação da liberdade de consciência”. Como aparece

na nossa Constituição? Inciso II, do artigo 206: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Então eles excluíram o quê? A liberdade de ensinar. E aí começa a ficar claro qual o critério de exclusão: eles estão excluindo todas as atribuições vinculadas ao ofício do professor, à sua atividade profissional, ou melhor dizendo, à docência. [...]. (PENNA, 2017, p. 41).

O professor é visto como um manipulador de opinião, aquele que corrompe os filhos a transgredirem valores e concepções eleitos pelas famílias. Constrói-se a ideia de um embate tão grande que necessitou da intervenção salvadora de “verdadeiros homens de bem”, que abrindo os olhos dos familiares para as tragédias que acontecem por detrás da “cortina de segredo das salas de aula”, resolveriam o “maior problema” da educação brasileira: a má intenção dos professores.

Já o inciso III do PL 163/2016 até considera a liberdade de ensinar. Porém todos os demais artigos, parágrafos e incisos que norteiam e normatizam este ato, dispõe de interdições que minguem a autonomia do professor e tornam totalmente mecanizado o ato de ensinar, tornando este inciso mero adereço no corpo do texto.

No site oficial do Movimento Escola sem Partido, para conceituar o que chamam doutrinação política e ideológica, contida no Art. 3º do PL 867/2015, utilizam um artigo de autoria de Nelson Lehmann da Silva, intitulado **A doutrinação ideológica nas escolas**.<sup>16</sup> O autor é enfático ao generalizar no texto que os professores atuam como manipuladores de opinião política dos estudantes.

[...] A escola e seus professores “fizeram sua cabeça”, incutindo-lhes certas doutrinas carregadas de imprecisas emoções. A escola pública brasileira, mas também as caras escolas particulares da elite, são usinas onde se formam mentes simplórias e confusas, mas agudamente hostis ao Capitalismo e aos Estados Unidos da América.

Segundo o autor, as escolas “doutrinam” sob o pretexto de ensinar. E essa doutrinação, para ele, provém totalmente da teoria marxista e de conceitos a ela relacionados, advindos de vários fatores: a maior parte dos docentes de escolas públicas serem sindicalizados, os textos escolares empregarem quase sem exceção vocabulário marxista, bem como os livros didáticos adotados pelo MEC terem em sua maioria vertente marxista. Por conseguinte, conclui ter a mesma tendenciosidade exames para concursos, bem como vestibulares para o ingresso no ensino

---

<sup>16</sup> Disponível em <http://escolasempartido.org/artigos/173-a-doutrinacao-ideologica-nas-escolas>. Acesso em 02 set. 2017.

superior, onde segundo ele “[...] vão deparar-se igualmente com professores assumida ou sutilmente tendenciosos à esquerda [...]”, formando novos professores “[...] em Universidades onde a opinião reinante sempre privilegiou o socialismo. [...]”

Assim, a teoria marxista é apresentada dentro de uma verdadeira teoria da conspiração, à qual ao jovem não há escapatória. Isso ajuda a pensar a articulação política do Programa Escola sem Partido, composta em sua totalidade por partidos de direita, como mecanismo de fortalecimento de seus ideais no ambiente escolar. Nos projetos de lei, ataca-se todos os pontos que o autor apresenta no texto como “foco de contaminação ideológica”, evidenciados, praticamente na mesma ordem em que o autor apresenta no texto, em todos os incisos do Art. 8º do PL 867/2015 e Art. 9º do PL 193/2016. Além destes artigos, salienta-se interdições ao professor sobre questões políticas e ideológicas nos incisos I, II, III e IV do Art. 4º do PL 867/2015 e Art. 5º do PL 193/2016.

### **3.6.3 Alunos e Pais: detentores do currículo ou escudo do biopoder?**

Ao falar sobre corpo supliciado e o corpo reformado, Foucault (2004b) já nos alerta para a falsa sensação de liberdade que a mudança metodológica do punir para o vigiar nos causa. O poder disciplinar nos constrói autovigilantes e por este motivo torna-se tão difícil nos desprender das amarras do construto social, pois somos vigiados não somente pela sociedade a qual vivemos, mas também nos autovigiamos e autocontrolamos. Destarte, refletimos sobre o que vestir, com quem andar, o que dizer; sempre no intuito de promover uma aceitação por parte da sociedade em que estamos inseridos, fato tão arraigado em nossas ações que torna-se praticamente impossível conseguirmos identificar o que realmente seja vontade própria ou uma imposição do meio social em que vivemos, uma construção dessa vontade por meio de normas pré-estabelecidas.

O biopoder permitiu um mecanismo que, por promover um alto grau de vigilância e controle que sobrepõe a punição por meio da violência física, por vezes faz com que o indivíduo tenha a impressão de deter o poder sobre a emancipação de seu corpo. Porém, utiliza-se deste controle e vigilância para lhe determinarem diversas instâncias de interdição.

Esta coerção disciplinar estende-se sobre o corpo e suas mais diversas possibilidades: sexualidade, estética, utilidade econômica, gestos, comportamentos, moda, saúde; entre tantas outras, sendo que cada uma traz consigo um discurso legitimado de normatização; padrão

estabelecido. “[...] Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...]” (FOUCAULT, 2004b, p. 119).

Esta coerção é o que torna a vigilância tão eficaz na Modernidade. Ao mesmo tempo em que vigiamos, somos vigiados por todos, e, portanto, passíveis de desaprovação a todo o momento; dispositivo de poder que tem como objetivo levar a uma autocorreção, adequando-nos aos padrões normativos, ou nos fará agir com resistência a essa coerção sofrida, posicionamento que nos tornará mais vigiados e coagidos.

Foucault nos dá ferramentas para analisar e afirmar que esse poder coercitivo e normalizante existe e atinge à todos, ainda que com intensidades diferentes, pois declara existirem pontos de resistência às diversas instâncias de poder. Porém, é sempre o corpo na Modernidade, a ser o principal alvo de controle do poder.

Binarismos coercitivos que transitam principalmente entre loucura/razão, normal/anormal e interdição/transgressão, e que separam pessoas por categorias. A partir de procedimentos disciplinares na escola, tenta-se, por meio de ação normalizadora, diminuir ou ao menos silenciar a diversidade de possibilidades que o indivíduo poderia ter de constituir-se, buscando com que todos se constituam a partir dos mesmos elementos e também mecanismos.

Para não sofrer sanção/punição, o aluno tem que reconhecer-se como elemento de um dos subconjuntos de condutas permitidas de acordo com uma classificação que lhe é imposta. Toda vez que isso acontece, o aluno desconsidera peculiaridades próprias de sua subjetividade, para acreditar que a única possibilidade de constituir-se é esta imposta da sociedade para ele, com o objetivo de constituir morais orientadas para o código. (FOUCAULT, 1998, p. 30).

A disciplina compõe e simplifica os sujeitos em combinações, conjunto de individualidades, sempre no intuito de constituí-lo a partir de normativas exteriores. É importante salientar a utilização do termo individualidade. Este substitui o termo subjetividade. A subjetividade como construção pessoal do sujeito é utilizada para lhe classificar e permitir seu enquadramento em um grupo, onde por meio de táticas prepondere a individualidade, através da vigilância de si e dos outros.

Interessante esta comparação: vigilância de si e dos outros e cuidado de si e dos outros. No modelo disciplinar a escola ao promover individualidade, disseminando o poder autovigilante do modelo panóptico, instala a necessidade de punir a si mesmo e aos demais, exatamente por ser

o oposto do cuidado de si. Neste modelo autovigilante, por medo de coerção o indivíduo se propõe à normalização. Esta sanção a si mesmo produz um sentimento de impotência, de escravidão. Nessa rede coercitiva, o sujeito tanto se autopune quanto deseja que o outro também receba sanção. Por vezes descontente com sua situação, quando gostaria de ter outro posicionamento, deseja que o outro passe pelo mesmo tipo de constrangimento.

Estes apontamentos, baseados na genealogia foucaultiana, são uma denúncia resistente do filósofo, que, por meio de uma análise da escola como instituição disciplinar na Modernidade, proporciona a quem a lê a oportunidade de refletir sobre a própria trajetória discente e/ou docente. Nesta reflexão, ao inquirir a si mesmo sobre suas ações, o indivíduo tem a oportunidade de transformá-las, confrontando sua realidade vivida com novas possibilidades de constituição. Entretanto, é importante ressaltar, é necessário conhecer novas possibilidades de conduzir-se para uma transformação.

Porém, colocá-las em prática, não depende somente da consciência e da vontade do professor, pois o biopoder também controla suas ações por meio de proposições metodológicas, estabelecimento de conteúdos, regimentos normativos, dentre outras técnicas que deve seguir.

Todavia, eis que existe a tal cortina de segredo, a sala de aula, onde o acompanhamento do professor nem sempre é possível. Neste espaço moram as possibilidades de resistência. No entanto, trazer teorias emancipadoras para a escola é uma verdadeira traição do professor ao sistema disciplinar, pois o professor sempre foi o principal instrumento de controle disciplinar na escola.

Se o controle total das ações do professor escapa às investidas dos dispositivos articulados para o exercício do biopoder, bem como um governo de esquerda incentiva essas práticas e essas teorias na escola, eis os contra-efeitos diante do biopoder.

Como vimos, os mesmos parlamentares que defendem o Escola sem Partido, defenderam também o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, movidos por uma “[...] prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição [...]” (FOUCAULT, 1999a, p. 20-21).

Vemos assim que o biopoder não está em uma pessoa ou no poder hierárquico que ela exerce, visto que vivemos permeados por relações de poder móveis, mas antes percebemos características que alicerçam o biopoder: o capitalismo, o poder pastoral e a heterossexualidade.

Estas três estruturas características do biopoder foram ameaçadas pelo governo de esquerda e os professores. Assim, num rápido movimento para protegê-las, as relações de poder se modificaram. A Presidenta, como principal porta voz do governo de esquerda foi deposta, bem como busca-se agora, por meio do Programa Escola sem Partido, estabelecer uma inversão da vigilância e do olhar hierárquico.

Agora é o aluno, “como parte mais vulnerável da educação”, quem deve, por meio de conhecidas armas – vigilância, coerção e confissão – exercer poder sobre seu professor, sendo instrumento para a garantia da normalização, pois o programa justifica oportunizar ao aluno conhecer uma multiplicidade de teorias, mas proíbe e censura em seus projetos de lei justamente as novas perspectivas que questionam padrões de pensamento e de enquadramento social.

Assim, ao entender o aluno como a parte mais vulnerável na relação com o professor na escola no inciso V do Art. 2º dos dois projetos de lei, estes possuem

[...] uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor. Isso é explícito. Miguel Nagib afirma com todas as palavras que a inspiração do projeto Escola sem Partido foi o código de defesa do consumidor. (PENNA, 2017, P. 39).

O serviço que o professor prestará ao aluno deve ser o mais técnico possível, descreditando qualquer vínculo maior entre ambos como parte do processo de aprendizagem, mas antes promovendo um ar de desconfiança, no qual o aluno deve sempre estar atento à espera de uma oportunidade para denunciar o professor, confessar a transgressão. O professor deve atentar-se a todo o tempo para não incorrer a uma denúncia relacionada a qualquer um dos itens que o projeto de lei propõe. Assim, esta nova apresentação do modelo panóptico (FOUCAULT, 2004b) objetiva a normalização das ações da escola e redução das possibilidades de resistência.

A autovigilância como combate à resistência inclui também o aluno, visto que o PL 193/2016 explicita no inciso VI do Art. 5º, que trata dos deveres do professor, que estes não podem ser violados pela ação dos alunos ou terceiros. Ou seja, caso um aluno tente transgredir os limites estabelecidos para a ação docente, também deve ser coagido à normalização e interdição desses atos. A intenção é de que esta ação *a priori* seja executada pelo professor, visto que, como “autoridade” responsável pelos alunos, deve discipliná-los.



A subjetividade do professor neste caso é negada duas vezes. Primeiro no interdito da lei a si mesmo, e segundo, reforçando-a, como coerção disciplinar aos alunos. Uma dupla punição como reforço moral da lei e da norma na escola.

Os Projetos de lei ainda preveem, no inciso VI do Art. 2º em ambos, que o aluno seja informado quanto aos direitos de sua liberdade de consciência e crença, teor textual que se repete no Art. 5º do PL 867/2015 e Art. 6º do PL 193/2016. A metodologia utilizada para promover esta informação são cartazes contendo os 6 deveres do professor que o Art. 4º do PL 867/2015 e o Art. 5º do PL 193/2016 propõe. Como vimos, os termos vagos carregados de significantes vazios, permitiriam ao aluno várias interpretações deste texto, o que daria margem às mais diversas denúncias. Um grande volume dessas denúncias direcionadas a um mesmo professor lhe traria muitos dissabores, com o propósito de diminuir sua resistência e reforçar o desejo de tornar-se obediente para não sofrer sanções. Além disso, a exposição desses cartazes reforçam o poder do aluno sobre o professor.

Todas essas denúncias seriam acolhidas pelas secretarias e/ou ministério da educação, conforme o Art. 7º do PL 867/2015 e Art. 8º do Art. 193/2016. As sanções e penalidades, bem como as providências a serem tomadas com relação ao professor e à sua jornada de trabalho durante o período de averiguação das ocorrências não é especificado. O que pretende-se é instaurar um clima obscuro de medo e incerteza aos docentes, onde estes deveres, subjetivos, reforcem, como apresenta Foucault (1999b), valorizar-se mais a norma social que a lei jurídica. Neste caso, a própria lei permite adequar-se à conveniência da norma, objetivando que por meio de coerção, o professor, bem como o aluno, normalizem-se para não sofrerem sanções.

A instituição familiar é utilizada como escudo e justificativa do biopoder para tais ações, pois, como previa Foucault, “[...] afora um certo número de temas residuais, que podem ser temas morais e religiosos, a família, como modelo de governo, desaparecerá.” (FOUCAULT, 2003, p. 299). Utilizando-se do poder pastoral e de temas que o tangenciam para conseguir apoio popular, pretendem diminuir as possibilidades de resistência na escola para perpetuar a normalização da população.

### 3.6.4 Vigilantes do sexo, Avante!

O PL 193/2016 em seu Art. 2º, que trata dos deveres do professor, traz parágrafo único no qual explicita que a escola deve desvincular-se de qualquer envolvimento com o que chamam “ideologia de gênero”, alegando que a escola não pode comprometer, precipitar ou direcionar o “natural” amadurecimento e desenvolvimento da personalidade do aluno em harmonia com seu sexo biológico.

Este parágrafo mostra, de forma arbitrária, o pensamento binarista e disciplinar baseado na “naturalização da heterossexualidade” que pretendem inculcar aqueles que o propõe, pois, de forma incoerente, incorrem no que eles mesmos alegam na justificativa de número 9 do PL 867/2015 e 8 do PL 193/2016, ambas de igual teor textual, que estabelecem que o professor ao manter por ação o que chamam de doutrinação, estigmatizam determinadas perspectivas políticas e ideológicas, proporcionando que o aluno sofra bullying, sendo hostilizado e até agredido fisicamente por seus colegas.

Pois não é exatamente cessar a intolerância à diferença que as teorias de gênero propõem como objetivo? Estas foram inseridas no território escolar justamente por este motivo. Todas as demais sexualidades que não se apresentam heterossexuais foram sempre estigmatizadas e perseguidas na escola.

Porém, como fazem questão de dizer que moral e religião são inseparáveis, pretendem massacrar, mais uma vez, as sexualidades já marginalizadas que não fazem parte do padrão social heteronormativo, pois, ditando como natural a heterossexualidade pela compatibilidade com o sexo biológico por ser condizente com sua moral religiosa, propõe o aumento da intolerância a todas as outras expressões de sexualidade, que são assim consideradas “antinaturais”. Como sabemos, este pensamento binário não é novo, é apenas mais uma tentativa conservadora de limitar as possibilidades éticas de respeito à diferença e de resistência. Silencia-se aquele que é considerado diferente e minoria, consideram-no antinatural e anormal e não permitem a discussão de teorias que possam fazê-lo entender que é parte da diversidade de expressão da sexualidade.

Ainda que não traga um parágrafo, artigo ou inciso que trate especificamente do ensino de gênero na escola, o PL 867/2015 compactua juntamente com o PL 193/2016 da mesma verdade ao considerarem na introdução de sua justificativa, que professores e autores de materiais didáticos tentam obter adesão dos alunos a determinadas perspectivas políticas e ideológicas que

permite que adotem padrões de julgamento e de conduta moral, onde sublinham: “especialmente moral sexual”, que seriam incompatíveis com a educação que seus pais lhe proporcionam. Assim, podemos entender que tanto ao citar a palavra ideologia ou suas conjugações, que aparecem por 5 vezes em cada um dos PL’s, quanto a palavra moral, que também foi utilizada por 5 vezes no corpo do texto de cada um dos dois projetos de lei, implicitamente se referem também ao ensino de gênero e sexualidade, pois se utilizam tanto dos conceitos de “ideologia de gênero”, quanto “moral sexual”.

Ainda na introdução da justificativa presente nos dois projetos de lei, no parágrafo seguinte, sem apresentar qualquer pesquisa ou estudo com relação ao tema, discorrem, de forma generalizante, que estas práticas de doutrinação são conhecidas “por experiência direta” de todos que passam pela educação brasileira, há cerca de 20 ou 30 anos.

Se isso realmente acontecesse, se a escola na pessoa dos professores tivesse o interesse e a capacidade de doutrinação dos alunos, se realmente fosse esse o incômodo destes legisladores, a nova geração de alunos que está hoje na escola, que já são filhos destes que há 20 ou 30 anos passaram pela escola, não estariam já recebendo em suas casas o mesmo tipo de educação que eles querem interditar, visto que passaram pela mesma escola doutrinadora?

Instituições disciplinares como a escola são responsáveis por determinar parâmetros de comportamento binaristas a serem considerados como “normais e corretos” ao indivíduo, bem como a sociedade em que este está inserido também se encarrega de lhe ensinar as ações que deve estabelecer como normativas, utilizando para isso não a força, mas a coerção.

Porém, se questões morais, ideológicas e políticas ainda existem em diversidade na sociedade, prova que embora haja o disciplinamento na escola, há também resistências, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. Uma resistência que estabelece a necessidade de discutir todas essas questões da diversidade, no intuito de alcançar maior liberdade aos sujeitos perseguidos pela hegemonia normalizadora que agora quer se dar por força de lei na escola. Isso não é se aproveitar de audiência cativa para promover suas próprias concepções, muito menos imposição normalizadora, mas antes discutir possibilidades éticas de constituição destes alunos.

E quanto à sexualidade, em particular, temos ainda outro agravante: com relação à cor da pele, religião, posicionamento político, dentre outros fatores da diversidade que a lei trata, há mais chances de o aluno ter as mesmas concepções e/ou características dos pais ou responsáveis, visto que ou já são hereditárias ou podem ser aprendidas e/ou acordadas e valorizadas com o

convívio familiar. Porém, a sexualidade, manifestação que independe de concepções que envolvam a racionalidade, preferência ou hereditariedade, quando se manifesta diferente do padrão heteronormativo, muitas vezes também não é aceita pelos pais que, educados numa construção social que não preconizou a educação sexual e de gênero na escola, também a entendem como anormal e antinatural.

Este aluno, portanto, é duplamente vilipendiado: pelos pais e pela escola. Afinal de contas, dentre os direitos do aluno previsto no projeto de lei estão: liberdade de aprender, liberdade de crença e liberdade de consciência. Todas estas três, que, como vimos, pretendem ser mediadas e controladas pelos PL's, se dão no campo da cognição e aceitação mental (daquilo que a este aluno é "permitido" conhecer) para depois atuar nos corpos. Já a sexualidade e a identidade de gênero atuam *a priori* nos corpos, para que depois se dê a conhecer e/ou confrontar no campo da aprendizagem, da crença e da consciência.

Estas questões estão sendo censuradas na escola e abominadas na maioria das igrejas cristãs, as duas instituições que mais detém indivíduos para disseminar discursos, negando àqueles considerados não normativos o direito de (re)conhecer-se como parte do meio social. Estes, por vezes, acabam por legitimarem nessa produção histórica sua verdade-concepção, o que dá acesso à passividade da dominação e/ou normalização. Além disso, ao silenciarem a voz dos alunos não heterossexuais na escola, e estes não encontrarem em sua família o apoio de que necessitam, por vezes acabam cometendo suicídio, o que para Silva e Barbosa (2014) deveria ser considerado crime.

Está escondido por trás da prática do suicídio um outro crime, associado a prática da homofobia, um tipo de suicídio velado, que pode ser configurado como um "Suicídio Heterocorretivo", em que temos uma prática de assassinato corretivo pautada em princípios de uma sociedade heteronormativa na qual a partir da prática da homofobia, provoca-se a morte da vítima, encoberta sobre o manto do suicídio, podendo então ser concebido, não como suicídio, mas como um "assassinato indireto". (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 76).

Todos aqueles que se levantam contrários ao ensino de gênero na escola, colaboram para que estes atos contra a vida ocorram, pois bloqueiam as possibilidades do indivíduo entender-se como parte da sociedade e da diversidade. Além do suicídio, com a aprovação do projeto de lei, haveria o aumento da intolerância em ambiente escolar e fora dele, visto que o pensamento hegemônico seria apoiado pela lei jurídica e, antes mesmo de isso acontecer, o Brasil já se

encontra entre os países onde há maior número de assassinatos por homofobia no mundo. Segundo dados publicados pelo Grupo Gay da Bahia no **Relatório 2016 de assassinato LGBT no Brasil**<sup>17</sup>, trezentos e quarenta e três LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) foram assassinados no Brasil em 2016, cerca de um assassinato a cada 25 horas. Estes são apenas os crimes que puderam ser atestados como homofobia, pois por muitas vezes a própria família, tanto no caso de homicídios quanto suicídios, não os denunciam como um ato de homofobia exatamente por não aceitar a expressão da sexualidade da vítima.

As teorias de gênero, ao questionarem os papéis sociais relacionados ao feminino e masculino, tem o intuito de promover a paridade entre os indivíduos, independente da sua sexualidade, mas independente também de seu sexo biológico, pois não podemos esquecer a desigualdade milenar aplicada ao sexo feminino, que no ocidente provém de gênese prioritariamente judaico-cristã. Este pensamento, ainda permeia a moral de todos os envolvidos no Movimento e Projeto Escola sem Partido (em sua maioria homens e heterossexuais), assumidamente cristãos.

Consideramos que todos os avanços conquistados para que haja paridade entre homens e mulheres puderam se concretizar apenas sobre força de leis, e que, por vezes, foram aprovadas somente sobre pressão social de mulheres e também de homens que, conscientes desta desigualdade, lutaram e lutam incansavelmente por uma sociedade mais justa. Deixar de discutir questões de gênero na escola também levaria ao aumento do machismo com relação à mulher, pois ainda é esse o senso comum que permeia a maior parte dos lares, pois, caso não o fosse não veríamos os movimentos feministas lutando incansavelmente pela garantia legal e social desta paridade.

Como já dito, todos estes homens envolvidos com o Escola sem Partido estiveram envolvidos no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, e, ainda que implicitamente, um dos motivos para sua retirada, é o fato de que, sendo mulher, ocupava o cargo hierárquico mais importante do país, bem como o fato de ser mulher foi um dos fatores para que fosse socialmente desmoralizada por meio de “memes” e frases que tomaram conta das redes sociais, e que quando não o diziam explicitamente, permitiam ler nas entrelinhas que o país estava em crise porque uma mulher não é suficientemente capaz de comandar um país com a “competência” de um homem.

---

<sup>17</sup> Disponível em <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>. Acesso em 02 set. 2017.

Fica claro, portanto, que a intencionalidade do projeto não é promover o respeito à multiplicidade de sujeitos, mas sim buscar meios de impor a sua doutrinação moral, política, ideológica e religiosa nas escolas, desmerecendo todas as demais perspectivas que destoem de seus ideais. Ainda que não tenham nenhuma qualificação profissional para tocar em assuntos educacionais, desconsideram toda a produção acadêmica brasileira e internacional com relação aos temas que tocam, para impor a sua vontade de verdade.

Pretendem ainda deslegitimar as vertentes teóricas “ideológicas” que atacam em ambiente acadêmico, atingindo os profissionais pesquisadores e futuros docentes que as elegeram como referenciais, quando propõe no Art. 8º, incisos II, III e IV do PL 867/2015, bem como no Art. 9º, incisos III, IV e V do PL 193/2016, que a lei se aplica às avaliações para ensino superior, para ingresso na carreira docente e às instituições de ensino superior.

### **3.7 A escola como promotora de ações reflexivas de liberdade individual**

Na relação saber-poder, Foucault mostra o biopoder em seus âmbitos político, econômico e social. Da mesma forma reconhece a existência e a necessidade da resistência, pois pontua que as relações de poder somente são possíveis por se tratarem de sujeitos livres. Embora dissesse que o poder não é somente negativo, por vezes este aspecto prevalecia e era evidenciado em sua obra. E subentendia-se a resistência como uma luta de enfrentamento de forças, uma “guerra” onde somente um lado poderia vencer ao derrotar o outro. Mas longe deste paradigma, Foucault propunha uma emancipação do sujeito que considerasse sua subjetividade, porém reconhecendo que todo o sistema engendrado na Modernidade, da mesma forma que foi construído de forma secular, não desapareceria da noite para o dia.

Trabalhando a noção de cuidado de si da cultura grega, Foucault procura discutir melhor a questão da resistência como este terceiro poder que visa mais equilibrar essa relação de forças do que promover uma revolução por meio do embate de corpos, onde o biopoder se esconde e se materializa por meio do poder militar, enquanto os sujeitos repreendidos procuram estabelecer um novo paradigma de relação, que por fim permaneceria microfísico.

A questão do “sujeito” sempre foi um dos pontos mais polêmicos do trabalho de Foucault. Esse autor recusa a ideia do sujeito universal, portador de uma natureza atemporal, vítima das relações de poder, e em seu lugar descreve um sujeito que se constitui tanto através das formas de assujeitamento, como por meio de escolhas éticas e

políticas, num movimento não só de defesa, senão de afirmação de suas opções. Afastando-se de uma visão essencialista do sujeito ou de uma substancialização do eu, Foucault propõe, em vez de um sujeito soberano, um sujeito como força criadora, completamente histórico. A uma validade e pretensão à universalidade, ele contrapõe uma afirmação contundente da historicidade: um sujeito anônimo e inconclusivo. (SAMPAIO, 2011, p. 224).

Como sujeito livre, embora sofra coerção do poder disciplinar e biopolítico, a este ainda resta à possibilidade de tomar-se como sujeito de sua própria história, em menor ou maior grau. Constituir-se por meio de escolhas. Isso não significa que sempre o faça. Bem como estas escolhas dependem das relações saber-poder estabelecidas em seu meio social, próprias do momento histórico em que vive.

São as relações de poder que determinam as condutas na Modernidade. Para que deixassem de existir seria necessário a escravização do sujeito ou sua liberação total, para conviver num espaço completamente sem regras, normas e leis. E não é nenhum destes extremos que Foucault propõe. Portanto, ao discutir a ética do cuidado de si na Modernidade, procura deslindar diferenças entre liberdade e liberação.

[...] insisto sobretudo nas práticas de liberdade, mais do que nos processos de liberação, que mais uma vez têm seu lugar, mas que não me parecem poder, por eles próprios, definir todas as formas práticas de liberdade. Trata-se então do problema com o qual me defrontei muito precisamente a respeito da sexualidade: será que isso corresponde a dizer "liberemos nossa sexualidade"? O problema não seria antes tentar definir as práticas de liberdade através das quais seria possível definir o prazer sexual, as relações eróticas, amorosas e passionais com os outros? O problema ético da definição das práticas de liberdade é, para mim, muito mais importante do que o da afirmação, um pouco repetitiva, de que é preciso liberar a sexualidade ou o desejo. (FOUCAULT, 2004a, p. 267).

Quando o sujeito se encontra em um estado de dominação onde as relações de poder tornam-se fixas, neste caso sim se torna necessário uma liberação, que é feita por meio de lutas sociais contra poderes econômicos, políticos ou militares, como foi necessário com a sexualidade nos direitos da mulher e dos homossexuais. Esta ação de liberação permite (r)estabelecer o exercício das relações de poder, mas cabe ao sujeito buscar nas práticas de si a construção de sua subjetividade que o torne pleno. (FOUCAULT, 2004a, p. 267-268).

Assim, o projeto de lei Escola sem Partido também é entendido como uma necessidade de liberação, pois atua objetivando fixar as relações de poder ao dificultar ou mesmo impedir contra-condutas.

Por este motivo, professores e alunos de várias cidades do Brasil onde o projeto de lei foi proposto encontram-se em grande movimentação de resistência, tomando a palavra na tribuna das câmaras, fazendo manifestações, participando de debates, escrevendo dissertações, teses e artigos, no intuito de mover a sociedade e o poder público contra essas ações.

Desde a proposição dos primeiros projetos de lei, houve também ocupações em várias escolas estaduais e federais de nível fundamental e médio, bem como universidades e institutos federais. O Professor Fernando Penna, que é parte do referencial deste trabalho, criou um blog chamado “Professores contra o Escola sem Partido”<sup>18</sup>, no qual atualiza semanalmente informações sobre proposições, votações e possíveis aprovações da leis, bem como referenciais, notícias e proposições de articulação sobre o tema. O blog possui também uma página no facebook<sup>19</sup>, que até a presente data encontra-se com 67.082 curtidas.

Assim, a escola sempre deve prezar por ensinar a utilizar de forma ética a própria liberdade, mas também a lutar por estes direitos. E este é mais um ponto que o projeto de lei pretende atacar, quando prevê, sob inciso III no Art. 4º do PL 867/2015 e Art. 5º do PL 193/2016, que o professor não incitará os alunos a participarem de manifestações, atos públicos ou passeatas, com o intuito de que a escola deixe de discutir questões de cidadania, bem como a força política que esta pode adquirir quando a sociedade se une para lutar por melhores condições de vida. A escola, como mediadora da convivência entre alunos que estão desenvolvendo sua consciência crítica, têm sim a obrigação de discutir estas questões, que também são éticas.

Ao mesmo tempo em que reflete sobre ações do biopoder que dificultam sua constituição ética, o aluno busca novas formas de constituir-se, pois “[...] é preciso promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto por tantos séculos. [...]” (Foucault, 2003, p. 232). O sujeito, ao voltar-se para si, inicia um processo de desarticulação do poder autovigilante do modelo panóptico, pois trata antes de conhecer suas próprias fraquezas, imperfeições e necessidades, enquanto desliga-se da figura do outro quanto à coerção disciplinar que poderia exercer.

Como também se pode notar, assim como na antiguidade grega, necessitou que houvesse a figura socrática a exortar este movimento, é impossível iniciar um processo de educação através do cuidado de si sem a figura do professor, pois pelas próprias técnicas disciplinares existentes na

---

<sup>18</sup> <https://professorescontraescolasempartido.wordpress.com/>. Acesso em 19 set. 2017.

<sup>19</sup> <https://pt-br.facebook.com/contraescolasempartido/>. Acesso em 19 set. 2017.



escola, bem como a preponderância do ensino conteudista, invalida que essa pudesse ser uma atitude a ser iniciada pelos alunos.

Tomemos o exemplo de Sócrates: [...] Ele é certamente o homem que cuida do cuidado dos outros: esta é a posição particular do filósofo. Mas, digamos simplesmente, no caso do homem livre, acredito que o postulado de toda essa moral era que aquele que cuidasse adequadamente de si mesmo era, por isso mesmo, capaz de se conduzir adequadamente em relação aos outros e para os outros. Uma cidade na qual todo mundo cuidasse de si adequadamente funcionaria bem e encontraria nisso o princípio ético de sua permanência. Mas não creio que se possa dizer que o homem grego que cuida de si deva inicialmente cuidar dos outros. Esse tema só intervirá, me parece, mais tarde. Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária. (FOUCAULT, 2004a, p. 272).

Um professor somente pode levar a um ensino voltado ao cuidado de si se já tem uma moral orientada para a ética, bem como liberdade para exercê-la por meio da docência. E neste contexto também vislumbramos o filósofo como aquele que era responsável pelo político. Pensemos que somente com uma política do cuidado de si as estruturas do biopoder poderiam ser abaladas, e proposições como o Escola sem Partido deixariam de ser uma opção, visto que a laicidade defendida em nosso país condiz com a proposição foucaultiana de estética da existência, bem como garante sua possibilidade, uma vez que prevê o respeito às mais diferentes formas dos sujeitos conduzirem sua vida por meio de escolhas possíveis, em detrimento da imposição de pensamentos unilaterais.

Se este movimento ético se iniciasse dentro da escola, e pensando que todos os profissionais (inclusive aqueles que serão responsáveis pelo controle dos três poderes) passam pela escola, esta tem um papel fundamental na discussão e fomentação da constituição ética dos alunos, pois segundo os “[...] estudos de Foucault, a articulação da questão da política e da ética estabelece-se no atravessamento entre relações de poder, governamentalidade, governo de si e dos outros, e na relação consigo mesmo. [...]” (SAMPAIO, 2011, p. 223).

Preocupar-se em enfatizar a ação ética dos alunos não significa que a escola deve esquivar-se de seu papel de ensinar os saberes. Porém, na Modernidade o que ocorre é a promoção de uma invisibilidade para este processo de constituição moral do sujeito a partir de escolhas. Aspectos que não condizem com a ação de ensinar e aprender mecanizada e engessada são desconsiderados. Além dos já elucidados ao analisar o Programa Escola sem Partido, temos ainda aspectos emocionais, por exemplo. Estes, que numa lógica cartesiana estariam no plano

espiritual, distanciando-se do plano da razão, e que porém essenciais para a constituição do sujeito moral, são invisibilizados na escola.

[...] Tomemos também alguma coisa que foi objeto de críticas frequentemente justificadas; a instituição pedagógica. Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas: o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *ethos*, de prática de si e de liberdade. (FOUCAULT, 2004a, p. 283).

A ação pedagógica deve ser voltada a levar os alunos a um exercício reflexivo de suas ações que vise, antes do autoritarismo, levá-los a questionar sua ação diante dos acontecimentos e de sua forma de agir no meio escolar, pois “[...] o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?” (FOUCAULT, 2004a, p. 268).

Retornando ao outro a partir da ética do cuidado de si, que se constitui por meio de uma prática reflexiva, o sujeito exerce a “[...] liberdade como experiência, como algo que transforma o mundo e a si mesmo. A experiência plena da liberdade, nesse sentido, dá-se no encontro com o outro; longe de ser uma experiência solitária com o próprio eu, realiza-se na associação com outrem.” (SAMPAIO, 2011, p. 225). Assim como o pensamento grego resgatado por Foucault, acreditamos na necessidade e na urgência de propiciar ao aluno a busca consciente por atitudes éticas e reflexivas quanto a si e quanto aos outros na escola. Estas, como atitudes políticas, poderiam resultar em novos sujeitos políticos que, mesmo atuando por meio das relações de poder, prezem cada vez mais pela liberdade dos indivíduos em sua constituição subjetiva, valorizando a diversidade tanto na escola quanto fora dela em suas ações de governamentalidade.

[...] não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros. O problema não é, portanto, tentar dissolvê-las [...], mas se imporem regras de direito, técnicas de gestão e também a moral, o *ethos*, a prática de si que permitirão, nesses jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação. (FOUCAULT, 2004a, p. 282).

O cuidado de si leva à transformação por escolha, pela busca de uma atitude refletida das ações. Desta forma, permite que o sujeito, ao constituir-se, queira ser melhor e queira o melhor para os outros, optando por decisões éticas e não autoritárias.

[...] Pois se é verdade que a escravidão é o grande risco contra o qual se opõe a liberdade grega, há também um outro perigo que à primeira vista, parece ser o inverso da escravidão; o abuso de poder. No abuso de poder, o exercício legítimo do seu poder é ultrapassado e se impõem aos outros sua fantasia, seus apetites, seus desejos. Encontramos aí a Imagem do tirano ou simplesmente a do homem poderoso e rico, que se aproveita desse poder e de sua riqueza para abusar dos outros, para lhes impor um poder indevido. Percebemos, porém, em todo caso, é o que dizem os filósofos gregos, que esse homem é na realidade escravo dos seus apetites. E o bom soberano é precisamente aquele que exerce seu poder adequadamente, ou seja, exercendo ao mesmo tempo seu poder sobre si mesmo. É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros. (FOUCAULT, 2004a, p. 273).

Na Modernidade o poder coercitivo-disciplinar ao estabelecer às condutas técnicas individualizantes e normalizadoras para dificultar a resistência, produz sujeitos individualistas. O individualismo produz práticas egoístas e, por vezes, autoritárias, levando o sujeito à exercer o poder sobre os outros de forma ditatorial para impor normativas; pois, neste movimento, apesar de considerar aspectos de sua subjetividade, por não ter uma ação reflexiva quanto a si mesmo, não compreende o outro como passível de uma construção pessoal diferente da sua, o que reforça cada vez mais o poder disciplinar.

Vislumbramos essa postura nas proposições do Escola sem Partido, que, propostas por parlamentares evangélicos, estão carregadas de imposições unilaterais que lhes são convenientes.

[...] Os congressistas evangélicos não admitem a ideia da coexistência de múltiplos parâmetros éticos, reforçando a relevância da unicidade moral e da imposição de um código de regras e valores norteadores da conduta humana. Tentam, dessa maneira, anular o pluralismo dos valores e a ambivalência moral. (DANTAS, 2011, p. 322).

O ascetismo pode ser uma forma de constituição, porém é interessante notar que ele deve se dar do sujeito para si mesmo como escolha e não como imposição para a vida das demais pessoas, ferindo o princípio do Estado laico.

Já o cuidado de si leva o sujeito a utilizar de forma coerente seu poder de resistência na busca de uma construção pessoal não fascista em sua relação com os outros. (RAGO, VEIGA-

NETO, 2013). Educando para o cuidado de si, poderemos vislumbrar futuros governantes mais éticos e menos normalizadores. Uma nova governamentalidade.

[...] Nisso também reside a arte de governar. O ethos também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2004a, p. 271-272).

O processo de construção do sujeito por meio da estética da existência, passa pela constituição deste como sujeito moral. Esta se dá na convivência. Porém, entenda-se a qual moral e a qual convivência. Relaciona-se à resposta singular do sujeito (moralidade dos comportamentos) frente à moral tida como um conjunto de normas e códigos que compõe a moral social da cultura específica a qual se encontra, e grupos aos quais se insere (código moral). (FOUCAULT, 1998, p. 26).

Portanto, a forma como o sujeito responde a estes códigos morais que lhe constitui como sujeito moral. Isto requer um exercício de reflexão constante, bem como a convivência com outrem que ao mesmo tempo contribua para esta ação refletida e sirva de território para seu exercício. A escola, a família ou a sociedade não tem o direito de impor uma moral a um sujeito, mas antes permitir que essa se construa por meio de suas próprias escolhas. E para que essas escolhas prezem realmente pela liberdade nas relações de poder, principalmente no que diz respeito à materialização nos corpos da sexualidade e identidade de gênero, é necessário que se (re)conheça e valorize a diversidade de suas manifestações, bem como sua afirmação como legítimas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Modernidade a sexualidade é tomada como objeto de saber, materializada nos corpos e incitada por meio de mecanismos diversos que atravessam o dispositivo de sexualidade e que estão interessados não em liberá-la ou transformá-la em prática de exercício da liberdade, mas conduzi-la como meio de normalização e diminuição da força política do sujeito, como forma de enquadramento que restringe suas possibilidades de liberdade e de atitude ética perante si mesmo, e em sua relação com o outro.

Assim, ao recusar a hipótese repressiva, Foucault (1999b) nos mostra que os discursos sobre a sexualidade somente fizeram aumentar a cada década da Modernidade e que isso, porém, não significa que falar sobre esse assunto tenha deixado de ser um tabu, ou que exista maior aceitação da diversidade de suas manifestações.

Desde o relatório Kinsey<sup>20</sup> temos dados sobre a expressividade da pluralidade sexual em nossa sociedade, mas este mesmo nos diz que as sexualidades que se afastam do modelo heteronormativo continuam a ser marginalizadas, e os sujeitos que por meio da resistência resolvem externá-las ainda sofrem coerção disciplinar, bem como podem estar passíveis inclusive de punição em alguns países.

Estes mecanismos de controle fazem parte de estratégias biopolíticas que se adensaram por meio da criação do das ciências humanas e do capitalismo, objetivando o controle sobre a vida humana e a disciplina dos corpos.

Como parte dessas relações de poder, o emprego desta tentativa de normalizar a sociedade articulada por meio das ações do biopoder esbarra na liberdade individual que o sujeito possui de constituir-se frente às normativas, permitindo utilizar-se da resistência como possibilidade de a elas se opor.

Dentre as estratégias do biopoder para diminuir possibilidades de resistência, existem as tentativas de fixar as relações de poder, às quais Foucault (2004a, p. 267-268) propõe a necessidade de liberação.

É este o caso dos políticos evangélicos que propõem os projetos de lei 867/2015 e 193/2016, os quais analisamos neste trabalho, bem como seus aliados, que pretendem impor uma

---

<sup>20</sup> Pesquisa realizada por Albert Kinsey em 1948, com objetivo de denotar o comportamento sexual norte-americano.

moral baseada em preceitos bíblicos, articulando, por meio da universalização destes preceitos morais, amplo apoio de bancadas na câmara federal e no senado. Pretendem materializar por meio da do Programa Escola sem Partido na lei de diretrizes e bases nacionais uma tentativa de ampliar o poder e o controle sobre os corpos, sua sexualidade e força política, diminuindo possibilidades de resistência, na busca de criminalizar saberes que tencionem a emancipação do aluno na constituição de sua moral e subjetividade na instituição escolar.

Sua justificativa se apoia no discurso de defesa dos direitos da família, baseada no modelo heterossexual patriarcal do dispositivo de aliança.

É importante ressaltar que, embora a revolução sexual de 1960/1970 tenha propiciado certos avanços relacionados a direitos civis como forma de resistência, desde então muitos direitos conquistados foram e ainda são questionados, incorrendo no risco de serem invalidados, produto da instabilidade das relações de poder e dos diferentes sujeitos que dessas participam. O Poder de Estado, cada vez que se renova por meio de novos agentes políticos, faz com que questões pontuais consideradas de cunho moral, como a sexualidade, sejam atacadas ou referendadas, pois o biopoder, por meio da criação e/ou legitimação de novas formas de saber-poder, tem por principal objetivo estreitar essas possibilidades do sujeito se conduzir com liberdade na constituição de sua subjetividade.

Torna-se necessário, portanto, lutar contra essa possibilidade de fixar as relações de poder, pois, constituindo estas normativas morais em leis, tentam impedir o exercício da resistência de professores e alunos, estabelecendo relações de dominação por meio da criminalização de suas ações.

Entendemos que tais ações são possíveis porque o biopoder exercido pelo poder de Estado no Brasil compõe uma governamentalidade constituída por uma hegemonia de sujeitos que não possuem uma moral orientada para ética, mas antes por um modelo de renúncia ascética e de moral orientada para os códigos, visto sua gênese alicerçada no poder pastoral e no dispositivo de aliança.

Pensamos que por meio da proposição do cuidado de si em Foucault (1979, 1998, 2003, 2010), educar para a liberdade por meio da estética da existência é uma possibilidade de vislumbrar uma realidade diferente da atual, pois, sob a perspectiva do terceiro eixo foucaultiano, podemos afirmar que estes fatos acontecem por vivermos numa sociedade que não aprendeu a cuidar de si, a vivenciar uma ética refletida.

O homem político que não passou por uma constituição de sua moral que o leve a tornar-se sujeito ético acaba sendo fortemente influenciado pelo modelo disciplinar e normalizador, por discursos normativos, que faz com que governe pelos direitos apenas de quem viveu o mesmo construto e compartilha o mesmo tipo de pensamento, ou mesmo pela hegemonia do modelo econômico, excedendo o padrão laico que foi estabelecido para o governo. Isto o levará a marginalizar as partes da sociedade que não agem conforme seu modelo moral de conduta.

Por não termos uma educação voltada para práticas de liberdade é que vivenciamos este momento onde o sujeito torna-se histórico, e superar conceitos construídos ao longo de toda esta história torna-se tão difícil. Como a educação moderna não prima por constituir-se por meio de liberdade ética, bem como respeitar e valorizar as escolhas dos outros, permanece presa às amarras da sociedade disciplinar.

E por este motivo, teorias emancipadoras ou que propõe perspectivas diferentes do modelo imperante são tão atacadas nos projetos de lei que propõe o Programa Escola sem Partido. Estas teorias são aplicações do cuidado de si, pois consideram tanto a subjetividade como construção pessoal, quanto a pluralidade e diversidade de sujeitos e de saberes na escola, proporcionando vivenciá-los de forma ética, para que o sujeito, ao ocupar uma posição de poder de Estado, preze pelo respeito à liberdade individual e destarte promova relações de poder menos objetivantes.

Como o projeto Escola sem Partido propõe uma neutralidade impossível de ser aplicada à instituição escolar, sabemos também ser impossível governar sem utilizar-se da própria subjetividade para estabelecer proposições. Portanto, somente aquele que entende a subjetividade como possibilidade de constituição individual se distancia de modelos que utilizem a normalização como imposição, proporcionando uma política que, embora não seja neutra, propicie agir com maior justiça ao considerar a diversidade como elemento inerente à qualquer sociedade.

Embora no Brasil sejam crescentes os estudos que indicam a necessidade do ensino de sexualidade e gênero nas escolas, bem como é inegável a relevância da teoria marxista no campo acadêmico mundial como metodologia para discutir a sociedade moderna, os propositores dos PL's, bem como todos que os apoiam, não consideram estes fatos, impondo de forma unilateral seus ideais a toda uma população, voltando a marginalizar e objetivando criminalizar minorias por meio da retomada de discursos moralistas, conservadores e heteronormativos.

O principal ponto que perdura definitivamente é o da religião. Embora o cogito cartesiano tenha colocado em xeque argumentos de autoridade, afastando discursos de ordem escatológica, a verdade tornada subjetiva continua passível da constituição moral dos sujeitos detentores do poder de Estado.

Pela educação não privilegiar modelos de condução ética para a constituição de si e da relação com os outros, quando os sujeitos deixam de ser alunos para exercerem funções de governamentalidade por meio do poder de Estado, estes, assumindo um papel de soberano, passam a proibir, abolir e criminalizar por meio de leis aspectos com os quais não concorde, impondo um pensamento unilateral que não considera a todos com igualdade de direitos. Grande exemplo disso é a figura de Hitler, que conseguiu construir uma “verdade discursiva” totalmente nova com relação aos judeus, convencendo expressiva parte dos alemães a se posicionarem contra eles, bem como demais pessoas consideradas pelo nacional-socialismo como inferiores, fazendo com que fossem considerados párias sociais.

Pensando neste exemplo ocorrido na Modernidade, podemos perceber que por ainda não termos uma educação comprometida em constituir sujeitos reflexivos, estamos à mercê destes aspectos que antes pensávamos ser ultrapassados. Fatos que hoje entendemos como superados e contraditórios podem ser construídos como verdade novamente a partir de novos discursos, como percebemos no “holocausto” em pleno século XX.

Ainda no século XXI podemos citar neste ano de 2017, campos de concentração de homossexuais na Chechênia, bem como diversas execuções de homossexuais realizadas pelo Estado Islâmico. Isso prova que nossa história não é uma evolução linear dos conhecimentos do homem, podendo inclusive haver o retorno de antigos paradigmas de acordo com a construção dos discursos dos sujeitos responsáveis pelo poder de Estado.

A escola foi e é uma importante instituição disciplinar, onde os indivíduos dedicaram maior parte de seu tempo a serem expostos a modelos de disciplinarização. Por meio do cuidado de si, de atitudes pedagógicas que levem a um ensino reflexivo que considere e acolha a “alma” como subjetividade, como parte positiva do indivíduo, a escola pode num movimento inverso promover uma sociedade na qual a dominação não seja o grande sonho do político, bem como a liberação não seja a grande necessidade do oprimido; pois é no encontro com o outro que o cuidado de si deve ser concretizado e externado, buscando relações de poder mais justas e menos dominadoras.



A resistência é o único poder que permanece intrínseco ao homem, é o ideal que o faz crer num mundo livre da escravidão. Escravidão esta que não desejamos como homens ao menos “aparentemente” livres que somos. Porém, o biopoder, mecanismo invisível, por vezes nos toma essa liberdade de forma tão calculada que nem mesmo percebemos tal incidência em nossos corpos e em nossa subjetividade. Foucault tocou nesta ferida de forma ímpar, dando visibilidade a estes métodos tão medonhos e injustos, permitindo que tantos se levantassem a partir de sua teoria para lutar por novas formas de liberdade.

Por meio da ética, é possível pensar uma sociedade que se distancie dos binarismos, respeite as diferenças, e embora permaneça num sistema de relações de poder norteado pelos três poderes (legislativo, executivo e judiciário), bem como o poder econômico; estes deixem de governar apenas por interesse próprio, entendendo a importância de seu papel social, numa sociedade que possa direcionar as relações com vistas à liberdade, e não à dominação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BARKAN, Leonard. “**Living Sculptures**”: Ovid, Michelangelo and the winter’s tale. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/2872955>>. Acesso em 02 fev. 2017.
- BATAILLE, Georges. **O Erotismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2014.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **Foucault e a noção de Acontecimento**. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/ts/article/download/85206/88044](http://www.revistas.usp.br/ts/article/download/85206/88044)>. Acesso em 13 dez. 2016.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/sexualidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf)>. Acesso em 26 out. 2016.
- DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do Programa Brasil sem Homofobia. 2011. 161f. Dissertação de mestrado –USP, São Paulo, 2011.
- DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. **Religião e política**: ideologia e ação da “Bancada Evangélica” na câmara federal. 2011. 350f. Tese de Doutorado –PUC, São Paulo, 2011.
- DEL PRIORE, Mary Lucy Murray. Dossiê: A história do corpo. **Anais do Museu Paulista**. Disponível em <[www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5306](http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5306)>. Acesso em 25 abr. 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ESPINOSA, Betty R. Solano. QUEIROZ, Felipe B. Campanucci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FEITOSA, L. C. **Amor e sexualidade**: o masculino e o feminino em grafites de Pompéia. São Paulo: Annablume, 2005.

FERRY, Luc: **Aprender a Viver**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza. Apostila UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004b.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyolal, 1999a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Ensaio para uma Filosofia da Educação**. Disponível em <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Foucault%20-%20Silvio%20&%20Alfredo%20-%20Editorado%20Final%20-%20dez%2006.pdf>>. Acesso em 26 mar 2017.

GIDDENS. Anthony. **A transformação da intimidade**: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAFT-EBING, R. **Psychopathia Sexualis**. Londres: The F. A. Davis. CO, Publishers, 1892.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade Pós-industrial à Pós-moderna**: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACIEL JUNIOR, Auterives Maciel. **Resistência e prática de si em Foucault**. Disponível em <<http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-vi/artigos-tematicos/artigo-tematico-1.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2017.

MARTINS, Luiz Alberto Moreira; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. **Deslocamentos na Governamentalidade**: a subjetivação como resistência ético-política em Foucault. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2013000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000200004)>. Acesso em 14 jul. 2017.

MATTOS, Amana et. al. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

NAGIB, Miguel. **Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?** Disponível em <<http://escolasempartido.org/educacao-moral/442-quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio>>. Acesso em 25 jun. 2017.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. **HIV/AIDS em Moçambique: Pensando gênero e saúde a partir de imagens**. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/11516/8106>>. Acesso em 16 ago. 2017.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; DUQUE, Tiago. **Políticas do corpo, políticas da vida**: uma análise sobre o estatuto da família no Brasil. Disponível em <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/5759>>. Acesso em 15 jul. 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. **Kit gay**: dá para continuar discutindo esse assunto? Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rllagg/article/view/4266>>. Acesso em 15 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Sexual and Reproductive Health**. . Disponível em: <[http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual\\_health/sh\\_definitions/en](http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en)>. Acesso em: 04 de janeiro de 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de et al. (org.). **Michel Foucault: Sexualidade, corpo e direito**. Marília: Cultura acadêmica, 2011.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo e América Latina**. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/41491587>>. Acesso em 27 jun. 2016.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RIBEIRO, P.R.M. **Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2002.

SAMPAIO, Simone Sobral. **A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault**. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/rk/v14n2/09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n2/09.pdf)>. Acesso em 19 jan. 2017.

SILVA, Francisco Paulo da. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**. São carlos: Claraluz, 2004.

SILVA, Laionel Vieira da; BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira. **Suicídio ou assassinato? Um outro crime por trás da prática homofóbica** Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/view/20346>>. Acesso em 29 ago. 2017.

TERNES, José. **Michel Foucault e o nascimento da modernidade**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0045.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2017.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

## ANEXOS



ANEXO A: Escultura *Self Made Man*, de Bobbie Carlyle.